



Komunikace žáků a učitelů na druhém stupni základní školy

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T009 – Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
7503T136 – Učitelství informatiky pro 2. stupeň základní školy
Autor práce: **Bc. Zbyněk Švanda**
Vedoucí práce: Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.





Communication of Pupils and Teachers in Lower Secondary Schools

Master thesis

Study programme: N7503 – Teacher training for primary and lower-secondary schools
Study branches: 7503T009 – Teacher Training for Lower Secondary Schools -
English
7503T136 – Teacher Training for Lower Secondary Schools
-Subject - Informatics.

Author: **Bc. Zbyněk Švanda**
Supervisor: Mgr. Andrea Rozkovicová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Zbyněk Švanda
Osobní číslo: P14000703
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy
Učitelství informatiky pro 2. stupeň základní školy
Název tématu: Komunikace žáků a učitelů na druhém stupni základní školy
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Kvalitativní srovnání pedagogických forem komunikace v předmětech informatika a anglický jazyk u žáků a učitelů 2. stupně ZŠ - kvalitativní studie na vzorku 4 tříd.

Požadavky:

Studium odborné literatury, pravidelné konzultace s vedoucí práce, pravidelné pozorování ve výuce.

Metody:

Pozorování, rozhovor, dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

DVOŘÁK, Dominik. Efektivní učení ve škole. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7178-556-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4.

MARTINEC, Lubomír. Motivace, aspirace, učení II: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajevou diferenciaci. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 978-802-1105-430.

MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0198-4.

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajevou diferenciaci. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Andrea Rozkovcová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **6. listopadu 2014**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. prosince 2015**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 9. ledna 2015

Prohlášení

Byl jsem seznámen s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 25.4.2017

Podpis: 

Poděkování

Rád bych poděkoval vedoucí práce Mgr. Andree Rozkovcové, Ph.D. za odborné rady, ochotu pomoci a za čas, který mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Dále bych rád poděkoval své snoubence za podporu, kterou jsem u ní vždy našel.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá srovnáváním pedagogických forem komunikace v předmětech informatika a anglický jazyk u žáků a učitelů 2. stupně ZŠ na vzorku čtyř tříd, z toho dvou tříd anglického jazyka a dvou tříd předmětu informatika.

Jako výzkumnou otázku jsem si stanovil, zda lze efektivní komunikaci učitele zvýšit zájem žáků o předmět. Nejprve jsou uvedeny poznatky z odborné literatury, které byly nápomocné při dokládání a rozpracování výzkumné otázky. Poté následuje samotný výzkum, jehož metody, průběh a zhodnocení jsou obsaženy v praktické části. Ke konci práce se nachází diskuze, ve které jsou shrnuta úskalí výzkumu. V závěru je zodpovězena výzkumná otázka a doporučení pro další využití této práce.

Klíčová slova: efektivní komunikace, pedagogická komunikace, učitel, žáci, informatika, anglický jazyk

Abstract

The thesis deals with the comparison of pedagogical forms of communication in subjects of Informatics and English language in Lower Secondary classes. The sample consists of 4 classes (2 English language classes, 2 Informatics classes).

The research question is whether the teacher's effective communication increases pupils' interest in the subject. First, the findings are presented from the literature, which were helpful in documenting and elaborating the research question. The research based on qualitative and quantitative design showed some connection between effective communication and the interest for the subject. The discussion describes the pitfalls of research with the main finding that there are many other variables that can affect the pupils' interest. In conclusion, recommendations for further use of methodology are suggested.

Key words: effective communication, pedagogical communication, teacher, pupils, computer science, English language

Obsah

Obsah	9
Seznam obrázků	11
Seznam tabulek	11
1 Úvod	12
2 Komunikace	13
3 Pedagogická komunikace	20
3.1 Vliv organizačních forem, vyučovacích metod a časové dotace na pedagogickou komunikaci	22
3.2 Pravidla pedagogické komunikace	30
4 Účastníci pedagogické komunikace	31
4.1 Učitel	31
4.1.1 Učitelovy žádoucí kvality	31
4.1.2 Způsoby motivace žáků výroky učitele	34
4.1.3 Motivace žáků pomocí zpětné vazby	35
4.1.4 Efektivní komunikace učitele	37
4.2 Žák na 2. stupni ZŠ a jeho specifika	40
4.3 Role učitele a žáka v komunikaci	52
4.4 Asymetrie vztahu mezi učitelem a žákem v komunikaci	53
5 Praktická část: Metodologie	54
5.1 Kombinace výzkumných metod	55
5.2 Metoda pozorovacího archu	56
5.3 Metoda rozhovorů s vyučujícími	56
5.4 Metoda online dotazníku pro učitele	57
5.5 Metoda dotazníků pro žáky	57
6 Výsledky šetření	58

6.1	Komunikace na škole ZŠ Listová: Anglický jazyk.....	58
6.1.1	Profil školy.....	58
6.1.2	Profil učitele a vybrané třídy	59
6.1.3	Specifika přístupu učitele k žákům.....	59
6.1.4	Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování	61
6.1.5	Výsledky výzkumu na ZŠ Listová.....	63
7	Komunikace na škole ZŠ Smrčina: Anglický jazyk.....	64
7.1	Profil školy	64
7.2	Profil učitele a vybrané třídy	64
7.3	Specifika přístupu učitele k žákům	65
7.4	Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování.....	67
7.5	Výsledky výzkumu na ZŠ Smrčina (anglický jazyk).....	69
8	Komunikace na škole ZŠ Smrčina: Informatika.....	69
8.1	Profil učitele a vybrané třídy	69
8.2	Specifika přístupu učitele k žákům	70
8.3	Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování.....	71
8.4	Výsledky výzkumu na ZŠ Smrčina (informatika).....	72
9	Komunikace na škole ZŠ Lázeňská: Informatika.....	73
9.1	Profil školy	73
9.2	Profil učitele a vybrané třídy	73
9.3	Specifika přístupu učitele k žákům	73
9.4	Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování.....	74
9.5	Výsledky výzkumu na ZŠ Lázeňská	76
10	Pozorované rozdíly v komunikaci v informatice a anglickém jazyce	77
11	Shrnutí výsledků výzkumu a jejich interpretace	79
12	Diskuze	80

13	Závěr	83
14	Seznam použité literatury	84
14.1	Monografické publikace.....	84
14.2	Rukopisy.....	85
15	Seznam příloh	86

Seznam obrázků

Obrázek 1:	Akční zóna učitele v běžné učebně	27
Obrázek 2:	Vstřícný učitel	48
Obrázek 3:	Represivní učitel	48
Obrázek 4:	Přísný učitel.....	49

Seznam tabulek

Tabulka 1:	8 dimenzí učitele.....	47
------------	------------------------	----

1 Úvod

Dokáže efektivní komunikace učitele zvýšit zájem žáků o předmět? Ve své diplomové práci si kladu za cíl tento předpoklad metodologicky vypožiorovat a za pomoci odborné literatury a výzkumu potvrdit či vyvrátit. Vycházel jsem z představy, že správně cílená a promyšlená komunikace dokáže motivovat jedince i celé skupiny. Efektivní komunikace se může využívat v mnoha sociálních skupinách, v této práci se budu však zabývat především interakcí mezi učitelem a žáky.

V první části se zaměřím na nejdůležitější termíny a výzkumy z odborné literatury, které mi budou oporou a zdrojem informací pro mé praktické zkoumání. Vzhledem k tomu, že se zabývám komunikací, nesmějí chybět poznatky ze sociálních věd, pedagogické komunikace, motivace, forem vyučování apod.

Následuje praktická část, v níž si nejprve vytyčím své výzkumné metody a nástroje. Celkový výzkum trval necelé 3 měsíce, s celkovým počtem 15 pozorování, na 3 školách. K pozorování byly vybrány 4 třídy druhého stupně základní školy, z toho 2 třídy anglického jazyka a 2 informatiky. Pro směrodatné výsledky byli vybráni učitelé s pedagogickou praxí min. 5 let. K zapisování (ne)efektivních jevů v jejich komunikaci se žáky jsem využíval pozorovací archy, kde jsem označoval prvky projevu učitele a žáků. Dále jsem s učiteli provedl rozhovory. Informace od učitelů jsem získával i prostřednictvím písemných online dotazníků. Žáci také vyplnili anonymní dotazníky, které se týkaly zejména jejich postojů vůči negativním přístupům učitele. Všechny příslušné dokumenty jsou k dispozici v příloze. Posléze jsem shrnul výsledky pozorování u každého učitele a krátce jsem reflektoval výzkumnou otázku.

V diskuzi jsem zhodnotil překážky při provádění výzkumu a pokusil jsem se vysvětlit jejich podstatu. Dále jsem v závěru shrnul výsledky pozorování a dílčí potvrzení či nepotvrzení výzkumné otázky u jednotlivých učitelů.

2 Komunikace

Nelze nekomunikovat a ve školním prostředí tomu není jinak. Proto považuji za nezbytné vymezit základní pojmy komunikace. Je zapotřebí rozlišovat verbální i neverbální komunikaci, ale taktéž nezbytnost jejich koexistence. Také je vhodné zmínit motivaci ke komunikaci a zahrnout do sociální komunikace pedagogickou komunikaci, kterou posléze rozvedu v další kapitole. Jelikož v praktické části sleduji zejména efektivitu a neefektivitu komunikace, je zcela nezbytné vymezit teoretické poznatky, které využívám ve svém výzkumu.

Komunikaci považuji za jednu z nejelementárnějších schopností, která probíhá mezi všemi živými tvory, a to těmi nejrůznorodějšími způsoby. Komunikaci si během lidského života osvojujeme a zdokonalujeme se v ní. Jejím prostřednictvím získáváme informace, každodenně komunikujeme nejen s lidmi, ale třeba i se zvířaty. Je základním kamenem naší existence.

Jak jsem již nastínil, slovo komunikace se vyskytuje v mnoho různých významech, což je způsobeno množstvím situací, ve kterých se používá. Podle Gavory (2005, str. 9-10) můžeme dělit komunikaci třemi hlavními způsoby:

- **Komunikace jako dorozumívání.** Dorozumívání znamená pochopení se, shodu myšlenek. K tomu je zapotřebí splnění několika podmínek: používání stejného jazyka, hovoření o stejné věci a dosažení myšlenkového souladu.
- **Komunikace jako sdělování.** Sdělování je v podstatě informování, předávání poznatků, obeznámení se svými pocity, postoji, názory apod. Jeden člen komunikace chce něco říci, sdělit druhému, informovat ho, poučit ho atp.
- **Komunikace jako výměna informací mezi lidmi.** Při tomto vymezení komunikace jeden z účastníků komunikace vyšle informaci, druhý informaci přijímá a úlohy se vymění. Kromě přijímání a vysílání informace dochází rovněž k vnitřnímu zpracování informace, analýze a porozumění. Z výše uvedeného je zřejmé, že komunikace se vyznačuje obousměrností – informace směřují nejen od jednoho partnera k druhému, jak tomu bylo u předcházejících vymezení, ale i naopak. Během této komunikace si oba partneři předávají slovo, a každý tak přispívá k dorozumívání a sdělování. V životě se běžně setkáváme i se situacemi, kdy hovoří pouze jeden člověk (přednáška, napomínání, kázání,

rozhlasové zprávy...), pro komunikaci je ale spíše typická obousměrnost, která má formu dialogu.

Komunikaci dále můžeme rozlišit podle formy, kterou se sdělení dostává od produktora k příjemci. Z tohoto hlediska rozlišujeme verbální a neverbální komunikaci.

Verbální komunikace

Pod pojmem verbální komunikace si představujeme především slova. DeVito (2008) uvádí zásady verbálního sdělení, kterým jsme se učili už od mala podle jazyka lidí v našem okolí. Nejprve jsme se učili zvládnout fonologický systém, sémantický a syntaktický systém. Gramatická pravidla a struktura těchto oborů jsou především předmětem zkoumání pro lingvisty. I běžná verbální komunikace, kterou nepodrobujeme lingvistické analýze, se řídí gramatickými pravidly. Pokud správně mluvnicky spojíme dohromady slova a zvuky, kterým budeme rozumět, poté můžeme předávat sdělení k recipientovi.

Konotace a denotace sdělení

Denotace (z lat. denotatio) znamená vyznačení či ukázání. Podle Vybírala (2005) si denotujeme slova a další symboly, kterým rozumíme (např. červená barva na semaforu), takovým způsobem, že automaticky chápeme jejich význam. Při denotování můžeme charakterizovat či vysvětlit to, k čemu se prostřednictvím symbolů odkazujeme. Například slovo *kočka* můžeme charakterizovat jako: *čtyřnohý savec, mňouká*.

Naopak **konotace** je ovlivněna emočním stavem, subjektivním chápáním nebo zkušenostmi jednotlivce. DeVito (2008) hovoří o slově *smrt*, které znamená pro lékaře čas zástavy srdce. V matce zemřelého vyvolává smutek a vzpomínky na jeho život. Tato emotivnost a subjektivnost tvoří konotaci slov.

Efektivita verbálního sdělení

Existují tři zásady, které pomáhají používat verbální sdělení efektivněji a kritičtěji. Úzce souvisí se způsoby myšlení a způsoby vyjadřování. Než tyto zásady pochopíme, je potřeba si vytyčit problémy, kterým se vyhnout při komunikaci. (DeVito, 2008).

1) Označující a označované ve vztahu ke skutečnosti

Případ intenzionálního myšlení

V tomto případě reagujeme na některé podněty podle toho, jak byly apriori označeny a nikoliv podle skutečnosti. S tím souvisí i „nálepkování“ lidí, na základě informací, které se k nám o nich donesly dříve, než jsme měli možnost si utvořit vlastní nepředpojatou zkušenost. Opačným postupem je denotační (extenzionální) myšlení. To by znamenalo, že bychom si nejprve na danou osobu (nebo věc) udělali vlastní názor, a poté bychom se zajímali o jejich „nálepky“. Důležité je pro nás, jak se dotyčný projevuje, a ne, jak je označován.

Totalitní myšlení

Problém totalitního myšlení tkví ve vyvozování závěru o celku, přestože známe jen jeho část. Vyvozujeme závěry na základě nedostatečných důkazů. Naše usuzování je postaveno na částečných znalostech, a po získání celkové informace, může být naše předešlé usuzování považováno za chybné.

2) Směšování ověřených údajů a dedukcí

Měli bychom se vyvarovat konstatování faktů a vlastního usuzování tak, že s nimi budeme zacházet rovnocenně. Je tedy rozdíl mezi faktickým a deduktivním výrokem. Při dedukci říkáme něco, co usuzujeme, a náš výrok není založen na pozorované skutečnosti. U faktického výroku jsou námi fakta pozorovatelná. Toto usuzování (faktické i deduktivní) je potřeba rozlišovat v situaci, když někomu nasloucháme. Musíme tedy brát v potaz mluvčího, který vše prezentuje jako fakta.

3) Sdělení může zamlžít rozdíly

Úskalí řeči v tomto případě vězí ve stejném „nálepkování“ osob a událostí, které jsou odlišné. Tomu lze předcházet 3 způsoby:

Nekritičností

Podstata této schopnosti je v tom, že dokážeme rozlišit lidi, předměty nebo události, které jsou si do jisté míry podobné, ale ve své podstatě jsou odlišné. Naopak, pokud nedokážeme být nekritičtí, máme tendenci posuzovat celek a opomíjíme jeho části. Zejména se to týká nějaké sociální skupiny a představy o ní. Nebereme v potaz jedinečnost každé situaci nebo osobnosti.

Polarizací

Jedná se o sklon k popisování světa v extrémech. Jsme náchylní ke kategorizaci lidí, věcí a událostí podle toho, jakým způsobem nazíráme na svět – kladně nebo záporně. Této tendenci můžeme předcházet tím, že nebudeme řadit vše do jednoho nebo druhého extrému. Je třeba hledat alternativy.

Statickým hodnocením

Ke statickému hodnocení dochází tehdy, když si vytvoříme na něco (osobu, událost, věc) nějaký názor a nebereme v potaz jejich proměnlivost. I při změně situace trváme na svém původním hodnocení, které se stává statickým. Ochrana před takovými soudy je přenesení hodnocení na svou osobu.

(DeVito, str. 141-146)

Neverbální komunikace

Pod pojmem nonverbální komunikace (také mimoslovní) si mnoho lidí představí pouze mimiku. Mareš, Křivohlavý (1989) vymezují podle odborné literatury osm základních mimoslovních způsobů sdělování: pohledy, výrazy obličeje, pohyby, fyzické postoje, gesta, dotečky, přiblížení či oddálení, úpravu zevnějšku a životního prostředí. Mimoslovně můžeme sdělovat: emoce, záměry sblížení se (distancování), a také můžeme ovlivnit postoje ostatních (Mareš, Křivohlavý, str. 104).

Kanály neverbální komunikace

Jako prostředek verbální komunikace nám slouží slova, jejich správné spojení a formulace, aby vzniklo sdělení. V nonverbální komunikaci máme k dispozici jiné komunikační kanály: tělo, obličej, prostor, předměty, mimojazykové projevy nebo mlčení.

Pohyby těla

Naše tělo nám umožňuje pohyby, kterými může neverbálně mnoho sdělit druhé straně. Rozlišujeme několik typů pohybů: gesta, ilustrátory, regulátory, afektivní projevy a adaptéry. **Gesty** můžeme sdělit slova a fráze. Například zdvižený palec si přeložíme jako *výborně* (DeVito, str. 155). **Ilustrátory**, jak již název vypovídá, ilustrují (doprovázejí) sdělení. Například na otázku, jak je předmět veliký, si dopomáháme rozpětím rukou. Dále můžeme svým tělem naznačit **afektovanost**. Jedná se především o práci s mimikou. Díky tomu lze na první pohled rozeznat, v jakém emocionálním rozložení se nachází druhá osoba. Pokud chceme komunikaci řídit, aniž bychom k tomu používali slova, pak využíváme **regulátory**. Těmi můžeme mluvčím naznačit, zda mohou pokračovat nebo naopak přestat v řeči (například pokývnutí hlavou). Podle mého názoru, je tato forma komunikace velmi běžnou ve školním prostředí během vyučovacích hodin. Díky regulátorům lze řídit žákovské projevy a jejich směřování ke správné odpovědi. Poslední komunikační kanál, dle předešlého rozdělení, představují **adaptéry**. Jsou to gesta, která slouží k uspokojení vlastní potřeby. Patří sem poškrábání na nose nebo třeba bezmyšlenkovitá úprava oděvu hovořící osoby (DeVito, str. 154-156).

Mnohovýznamnost neverbálních signálů

Vybíral (2005) tvrdí, že většina neverbálních sdělení nelze jednoznačně převést do slov, tudíž i jejich výklad není jednoznačný. Určité nonverbální signály mohou pochopit jen členové určité sociální skupiny. Například skupina volejbalistů se dokáže domluvit na taktice hry prostřednictvím signálů na ruce. Taktéž i ve školním prostředí můžou být taková pravidla zavedená. Například, když učitel zvedne v hlučné třídě ruku vzhůru, a obě strany jsou explicitně nebo neexplicitně domluveny na tomto signále, žáci se utiší.

Verbální a neverbální komunikace

Osobně se domnívám, že syntéza verbální a neverbální komunikace je nejlepší způsob jak předat komunikačnímu partnerovi komplexní sdělení. Obsah sdělení musí korespondovat s výrazem ve tváři, jinak může naše promluva vyznít komicky, popřípadě ironicky.

Motivace ke komunikaci

Vybíral (2005) uvažuje o motivaci jako o skryté funkci. Stimulaci ke komunikaci máme všichni, ale její intenzita je závislá na mnoha faktorech (jsme unavení, ovládáme jazyk partnera, ...). Spousta podnětů nás motivuje (či demotivuje) ke komunikaci.

Motivace kognitivní. Toužíme něco sdělit druhé osobě a přenést své dojmy, znalosti apod.

Motivace zjišťovací a orientační. Tážeme se na informace, které nám pomohou orientovat se v tématu nebo v názorech komunikačního partnera. Problém nastává tehdy, když se k nám informace dostávají „z druhé ruky, tudíž relevance těchto zpráv není jednoznačná.

Motivace sdružovací. Snaha dosáhnout bližšího kontaktu nás ponouká k navazování vztahů. Tato potřeba se řadí do základní pyramidy potřeb a zaujímá v ní, spolu s touhou po sounáležitosti, významné místo.

Motivace sebepotvrzovací. Komunikační partner mi svou reakcí na mé sdělení dává najevo, že jsem pro něj důležitý. Tím se také potvrzuje kladné sebepojetí jednotlivce. Trestem je pak zamezení možnosti spolu hovořit.

Motivace adaptační. Komunikace nám objasňuje, jakou zastáváme pozici v sociálním i profesním světě. Svým zevnějškem dopomáháme vnímání naší role, a tím potvrzujeme zažité stereotypy. Nebo naopak můžeme tyto stereotypní role narušovat a vzpírat se konvencím.

Motivace „přesilová“. Někdy využíváme komunikaci k sebeuplatnění. Snažíme se na sebe strhnout pozornost a získat obdiv nebo respekt.

Motivace požitkářská. V případech, že máme potřebu si užít samotnou komunikaci, bereme komunikaci jako prostředek pobavení.

(Vybíral, str. 32-35)

Švaříček, Šedřová (2012, str. 19) uvádí, že v české pedagogice nacházíme ještě další termín, a to pedagogická komunikace. Tento termín bývá podle Mareše, Křivohlavého (1995) chápán jako komunikace mezi účastníky vzdělávacích procesů a slouží k výchovně-vzdělávacím cílům.

V knize Komunikace ve školní třídě se můžeme dočíst, že pedagogická komunikace se odehrává v různých prostředích – v rodině mezi rodičem a dítětem, stejně jako ve sportovním klubu mezi trenérem a sportovcem. Průcha (2009) ale zdůrazňuje, že nejvýraznější druh pedagogické komunikace probíhá právě v prostředí školní třídy.

V této práci se budu zaměřovat na komunikaci, která probíhá během vyučovací jednotky (výuková komunikace), a nikoliv na komunikaci, která probíhá například o přestávkách, v kabinetech nebo v mimoškolním prostředí.

Průcha (2009) vymezuje následující charakteristiky výukové komunikace: 1) Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů. 2) Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů. 3) Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navozování vztahů mezi učiteli a žáky, a žáky navzájem. 4) Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úroveň tohoto klimatu ovlivňována.

Autoři knihy Komunikace ve školní třídě zdůrazňují, že komunikace je základem všech pedagogických procesů. Bez ní by bylo školní vyučování nemyslitelné.

Interakce

V souvislosti s komunikací často nacházíme i pojem interakce. Gavora (2005, str. 9) vymezuje tento pojem jako vzájemné působení nebo ovlivňování. K interakci mezi lidmi dochází prakticky neustále. Každý mezilidský styk je interakcí. Touto interakcí je již pouhý vzájemný pohled dvou lidí. Oba z těchto lidí nějak vypadají, nějak se tváří, což dává druhému člověku jistou informaci, a už to samotné stačí jejímu působení. Tato interakce se nazývá pasivní. Aby byla interakce aktivní, musí jeden člověk působit na druhého s určitým cílem, například aby něčeho dosáhl, něčemu zabránil apod. Z výše uvedeného vyplývá, že pojmy interakce a komunikace jsou pojmy příbuzné, nikoliv však totožné. Interakce (působení, vliv) se dá označit za činnost sociálně-psychologickou, kdežto pojem komunikace je činnost sociálně-informační, realizovaná prostřednictvím jazykových a nejazykových prostředků.

3 Pedagogická komunikace

Ve své práci se zabývám zvyšováním zájmu o předmět pomocí výroků učitele. K tomu je nezbytné sledovat komunikaci ve školním prostředí, konkrétně pedagogickou komunikaci a další podněty ovlivňující její kvalitu a efektivitu.

Mareš, Křivohlavý (1989, str. 30) uvádí, že pedagogická komunikace je zvláštním případem sociální komunikace. Je to druh komunikace, která pomáhá vychovávat a vzdělávat. V pravém slova smyslu se nejedná pouze o komunikaci mezi žáky a učiteli. Pedagogická komunikace probíhá i mimo školní prostředí (rodina, předškolní vzdělávání...). Vzhledem k širokému rozsahu se však budu zabývat pouze prostředím školním. Z odborné literatury jsem zjistil, že pedagogická komunikace bývá definována jako vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží k výchovně vzdělávacím cílům (Gavora a kol., 1985, 1988). Tady je zapotřebí zdůraznit váhu slova výchovně, neboť na základní škole nedochází pouze ke vzdělávání dětí, ale především k jejich výchově. Ze své dosavadní praxe jsem se naučil, že mnohdy hraje právě výchova roli hlavní. Ať už učitel chce, či ne, musí se na ní aktivně podílet, jinak by ve své profesi neobstál. Žákům je třeba vytyčit mantinely a směřovat je správným směrem. Téměř v každé třídě se najde nejméně jeden žák, který bude mít tendence tyto mantinely zbořit. Zde učitel musí přejít z role učitele do role vychovatele a dostupnými prostředky (ztišení hlasu / zvýšení hlasu, napomenutí, aj.) zajistit výchovu dítěte.

Široká veřejnost si pod pojmem pedagogická komunikace vybaví pouze učivo. Pedagogická komunikace v sobě nezahrnuje pouze učení sociálních pravidel a výkladu učiva. Obsah pedagogické komunikace záleží na zvolené funkci, kterou má plnit. Mezi tyto funkce patří organizace společnou činností (skupinovou práci), zprostředkování mezilidských vztahů apod.

Je nutné rozlišovat pedagogickou komunikaci v jednotlivých předmětech. Pokud se jedná o učivo s logickou strukturou (matematika, gramatika), učitel se snaží primárně předat obsah učiva na úkor kontaktu se žáky. Pokud však učitel používá názorné příklady, díky nimž si žáci dokážou problematiku představit, eliminuje se fádnot komunikace (Mareš, Křivolaký, str. 37).

Obecně existují dvě skupiny účastníků pedagogické komunikace. Jsou jimi lidé, kteří vychovávají, a lidé, kteří jsou vychovávaní (Mareš, Křivohlavý str. 32). Vychovávajícími jsou zpravidla dospělí, vychovávané jsou děti. Každý učitel se setkává s dětmi, které jsou již z rodiny vychované, ale také s dětmi, které jsou nevychované. Zde tkví jádro učitelovy/vychovatelovy práce. Rodiče by se neměli spoléhat, že všechnu výchovnou funkci zastane škola, rovněž učitelé se však nesmí spoléhat, že vše zastanou rodiče. Proto je nutné pracovat v trojúhelníku učitel-rodíč-žák a naučit se spolupracovat a sdílet podstatné informace, neboť to je způsob jak efektivně dítě vychovávat.

Mareš a Křivohlavý (1989, str. 32) připomínají, že počet účastníků ovlivňuje průběh a výsledky pedagogické komunikace. Počet dětí ve třídě je tedy nezanedbatelným faktorem. Se vzrůstajícím počtem účastníků pedagogické komunikace se možnosti sociální komunikace zužují.

Gavora (2005, str. 25) zmínil, že v každé instituci komunikují lidé z konkrétních důvodů. Ve škole během vyučování se střídá v komunikaci učitel a žák/žáci. Existuje několik forem mezilidské (interpersonální) komunikace ve školní třídě. Komunikace ve školní třídě má celou řadu zvláštností, kterými se odlišuje od komunikace v jiných institucích a jiných životních situacích. Tyto odlišnosti jsou dané sociálními rolami členů komunikace, cílem komunikace (proč komunikují), obsahem komunikace (o čem komunikují), dále pak časovými a prostorovými konstantami (vyučovací hodina, prostorem učebny).

Ve školní třídě jeden z členů komunikace hovoří (například učitel) a ostatní (žáci) mu naslouchají. Po nějaké době se úlohy vymění a hovoří jeden žák, učitel a ostatní žáci poslouchají. Nicméně existují i situace, kdy žáci hovoří mezi sebou a učitel pouze monitoruje situaci. Ústní projev navíc není jediná forma komunikace, která ve školní třídě probíhá. Učitel a žáci používají i písemné vyjadřování. To znamená, že žáci mohou v tichosti číst, psát na tabuli a do sešitů. Učitel a žáci se ale nemusí dorozumívat pouze prostřednictvím jazyka (verbálně), komunikují totiž i pomocí nejazykových prostředků (neverbálně). Mezi takové neverbální prostředky patří například gestikulace, pohyb hlavy, mimika, různé signály, atd. Všechny tyto verbální i neverbální prostředky používají učitel i žáci ke svému vyjadřování. Mohou hovořit o faktech („Paměť RAM se po vypnutí počítače vymaže.“), vyjadřovat názory a stanoviska („Test jste napsali pěkně, je vidět, že jste látku pochopili.“), příkazy a přání („Chtěl bych se nechat přezkoušet.“). Všechna tato fakta, stanoviska, názory apod. (souhrnně nazývané

informace) si učitel a žáci vyměňují primárně proto, aby byli žáci vzdělávání a vychovávaní, a tím se tak plnil výchovně-vzdělávací cíl školy (Gavora, 2005).

3.1 Vliv organizačních forem, vyučovacích metod a časové dotace na pedagogickou komunikaci

Podle Mareše a Křivohlavého (1989) subjekty, které vstupují do pedagogické komunikace, můžeme rozdělit do tříd, studijních skupin, výukových skupin, atd. Nejedná se však jen o pouhé selektování do těchto předem vymezených skupin. Důležitý je i způsob samotného rozdělení žáků, což má vliv na účinnost komunikace. Jinak se bude komunikovat ve třídě, kde se vyskytují převážně neukáznění žáci než ve třídě s žáky ukázněnými. Tato diferenciací platí obdobně u tříd s žáky dobře prospívajícími a žáky se špatným prospěchem. Ve školní komunikaci by měla organizační forma korespondovat s typem úkolu. Pokud nelze zvolit organizační formu, je nutné vybrat edukační a výchovné metody. Komunikace se bude zásadně lišit v různých organizačních formách vyučování. Mezi základní tři organizační formy patří vyučování hromadné, skupinové a individualizované. Detailnější popisy forem vyučování dle Mareše a Křivohlavého (1989, str. 42-53).

Hromadné vyučování

Mezi nejběžnější struktury komunikace při hromadném vyučování patří obousměrná komunikace mezi učitelem a jedním žákem, jednosměrná komunikace od učitele ke třídě a jednosměrná komunikace od učitele k žákovi jako jednotlivci. V prvním případě můžeme hovořit o dialogu, který vede učitel s žákem v rámci opakování, dotazování nebo zkoušení. Druhá komunikační struktura má charakter monologu učitele, jenž vykládá třídě novou látku, hodnotí žáky, kárá nebo chválí apod. V posledním případě učitel dává konkrétnímu žákovi pokyn, táže se ho, ale žák neodpovídá. Každá z těchto komunikací hromadného vyučování má také své struktury, které mají různá specifika a omezení.

V případě sdělení se můžeme setkat se strukturami vedoucími k motivaci, např. aktualizace obsahu nebo podněcování žáků výzvou. Forma předávání informací může mít například podobu přednášky nebo demonstrace reálných materiálů. Mezi úskalí jednosměrné komunikace v případě sdělení patří:

- Učitel se zaměřuje pouze na obsah sdělení. Komunikace tedy nabývá charakteru neadresovaného sdělení.

- Učitel podává informace jako neosobní mluvčí. Nemá vlastní názor na sdělení nebo jej nedokáže předat posluchačům.
- Učitel nedokáže přizpůsobovat sdělení jeho charakteru. Musí rozeznávat všechny jeho roviny a vhodně zvolit komunikační prostředky k jeho vyjádření.
- Učitel nemá přehled o vnitřní motivaci a aktivitě žáků. Je také možné, že nezná účinnou metodu, která by mu takové podněty odhalila.

Pokud hovoříme o obousměrné komunikaci, jedná se především o interakci mezi učitelem a žákem. Takový dialog má dvě podoby.

- 1) Učitel se táže žáka, který odpovídá (nejčastější případ).
- 2) Žák se ptá učitele nebo hosta (v případě besedy).

Komunikace mezi žáky navzájem se nebere v potaz, jelikož není povolena. Její výskyt je při výuce nežádoucí a je jedním z prvků neefektivní komunikace. Tato komunikační struktura taktéž má nějaké nedostatky a činí učiteli potíže, mezi něž patří:

- Učitel nemá připravenou strukturu vyučovací hodiny. Není nutné, aby měl učitel přesně daný scénář, jelikož každá pedagogická komunikace v určité třídě je jedinečná. Je však žádoucí, aby učitel měl dopředu jasnou vizi, čím začne, co od žáků očekává a čím skončí.
- Učitel se nedokáže přizpůsobit dialogu se žáky. Může podcenit (nebo přecenit) připravenost žáků na rozhovor. Což může být dáno nedostatečným přehledem o všeobecných znalostech žáků, nedostatečnou slovní zásobou (v cizím jazyce), atd. Další úskalím je neschopnost reagovat na změnu situace (tématu). Učitel pak dále pokračuje ve svém připraveném výkladu bez adekvátní reakce.
- Učitel nedokáže žáky motivovat k vzájemné komunikaci a vyvolat v nich pocit, že jejich dotazy jsou důležité. Rozhovor se žáky nabývá dojmů neosobního jednání a přespřílišné formality. Žák by měl cítit, že jeho dotazy a odpovědi učitele opravdu zajímají. Dle mého názoru v případě projevení viditelného entusiasmů ze strany učitele nebudou mít žáci pak ostych se ptát a klást doplňující otázky.
- Učitel neklade otázky srozumitelně a formuluje je špatně. Také je potíží ve vhodném adresování otázky a vtažení do rozhovoru všech žáků (nemusí odpovídat nahlas, ale klást si otázky sami pro sebe).

- Učitel nezvládá roli moderátora debaty. Neumí rozhovor adekvátně řídit a přizpůsobovat komunikační strategii dané situaci.

Schéma obousměrné komunikace mezi učitelem a žákem může být ještě doplněno o komunikaci mezi žáky navzájem. Nejedná se však o nežádoucí prvek, o kterém se hovořilo výše. Zde se jedná o žádanou komunikaci. Tato metoda se využívá např. při besedování. Nelze však popřít, že se při této formě komunikace setkáváme také s jistými problémy. K diskuzi se mohou připojit všichni zúčastnění, což napomáhá debatě a rozvíjí ji. Rozpravu řídí nadále učitel. Jak již bylo zmíněno, tato forma komunikace není bezproblémová. Kromě potíží, které se vyskytly v předchozím případě rozhovoru se žákem, se objevují i další překážky:

- Učitel nedokáže podnítit debatu. Problém je ve výběru vhodnému námětu pro danou diskuzi, a taktéž vhodných komunikačních prostředků. Cílem by mělo přimět žáky, aby si utvořili svůj názor a uměli jej prezentovat.
- Učitel nepodněcuje u žáků rozvoj komunikačních dovedností. Během vyučování nemají žáci prostor spolu vstupovat do veřejné interakce. Proto neumí debatovat. V tomto případě spatřuji potíží v tom, že pokud žáci dostanou svobodu mezi sebou diskutovat (za přihlížení a řízení učitele), zvrhne se debata v „mluvení jeden přes druhého“.
- Učitel nedává signál, kterým by diskuzi ukončil. Nepodává žákům shrnutí různých názorů a nedokáže vyvodit sám nějaké stanovisko.

Skupinové vyučování

Skupinové vyučování se od hromadného vyučování liší zejména ve způsobu řešení úkolu. Předpokládá se vzájemná komunikace a kooperace mezi spolužáky. Nespornými výhodami řešení úkolu ve skupině jsou motivace, snadnější učení, dělba práce a rolí, což potvrzuje i sociální psychologie a sociální pedagogika. Jako tomu bylo u hromadného vyučování, tak i skupinová výuka má různé struktury, konkrétně párového vyučování a skupinového vyučování.

Při párovém vyučování probíhá obousměrná žákovská komunikace ve dvojicích. Žáci pracují do jisté míry samostatně. Od učitele dostávají pokyny a jsou průběžně kontrolováni. Nespornou výhodou spolupráce ve dvojicích je rozvoj sociálních interakcí. Někdy párová komunikace tvoří přechodový článek k hromadnému nebo ryzímu skupinovému vyučování.

Komplikovanější případ pedagogické komunikace představuje (ryzí) skupinové vyučování (3-5 žáků). Tato vyučovací struktura se využívá při laboratorních pracích, projektech, řešení výchovných problémů, atd. Největší obtíže při použití této komunikační struktury nastanou v těchto případech:

- Nevhodně zvolená organizační forma k danému úkolu. Učitel nebere v potaz sociální vztahy mezi žáky a nepřihlíží k druhu učiva. Také je problém, pokud učitel nepromyslí dopředu podmínky a požadavky, které po žácích požaduje.
- Učitel žáky dostatečně neseznámí s novou formou řešení úkolu a sociální komunikací. Žáci nejsou připraveni organizovat a řídit svou práci bez zjevného zásahu učitele. Tyto dovednosti se musí žáci nejprve naučit, aby skupinová práce byla efektivní.
- Učitel nedokáže připravit odpovídající úkoly pro skupinové vyučování. Počet úkolů nemusí odpovídat počtu členů skupiny. Také mohou být příliš snadné a neodpovídají danému problému.
- Učitel nezorganizuje skupinovou práci a vytvoří ji stereotypním způsobem (např. „Poradte se ve skupinách!“). Také dochází ke snížení obtížnosti úloh tím, že učitel sám předem demonstrovuje detailní řešení úkolu na tabuli. Dále by učitel měl stanovit jasné hodnocení práce členů skupiny.
- Učitel nedokáže vhodně řídit skupinovou práci a zasahovat do ní v případě potíží. Nevšimne si špatně rozdělené dělby práce nebo přespříliš zasahuje do kolektivu skupiny.

Poslední komunikační strukturou je individualizované vyučování. Z komunikačního hlediska není lehké tuto formu vyučování charakterizovat, jelikož zahrnuje v sobě odlišné typy. Pokud opomeneme nejstarší typ, kdy se učitel věnuje jednomu žákovi (je s ním sám), budeme mluvit o individuální komunikaci v třídním kolektivu. Ve školní třídě individuální komunikace probíhá mezi učitelem a žákem, zatímco zbytek třídy je zaměstnán skupinovou prací. Žáci nemají možnost sledovat rozmluvu učitele a žáka, jak by tomu mohlo být v případě hromadného vyučování, kde by spolužáci poslouchali tento rozhovor a hodnotili jej.

Jako další typ individualizovaného vyučování považujeme výuku bez přítomnosti učitele. Může se tak dít prostřednictvím učebních materiálů, které učitel vytvořil. S takovou formou jsem se osobně setkal v moderním pojetí v e-learningu, kam učitel vkládá úkoly, které žáci vyplňují. Je zde také umožněna interakce mezi učitelem a žáky. Žáci získávají za své úkoly hodnocení jako při běžném vyučování (Mareš, Křivohlavý, str. 42-53).

Rozmístění školní třídy a účastníků pedagogické komunikace

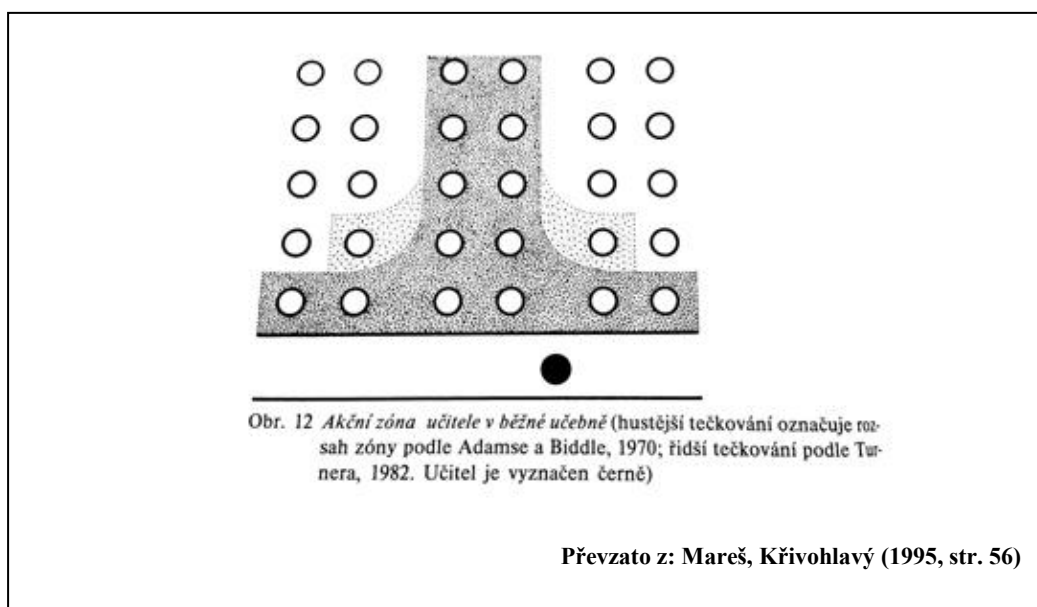
Mareš, Křivohlavý (1989) udává jako důležitý faktor v komunikaci mezi učitelem a žáky vzdálenost, kterou mezi sebou udržují. Tato distance může být změněna pouze jedním účastníkem, např. při zkoušení žáka u tabule (vzdálenost mezi učitelem a zkoušeným se zmenší), při písemné práci, kdy učitel prochází třídu mezi lavicemi apod.

Klasická učebna je uspořádána tak, že lavice jsou pravidelně seřazeny v několika řadách s určitou vzdáleností od přední stěny s tabulí. Výzkumy přinesly zjištění, že učitel ve třídě (leckdy nezáměrně) věnuje určitým místům větší pozornost než jiným. Příčiny a důsledky toho chování nejsou ještě zcela zjištěny. Máme však k dispozici doporučení, která lze využít v praxi. Tato výzkumná zjištění lze aplikovat na hromadné vyučování s velkým počtem žáků.

1. První směr výzkumu

Hlavním předmětem tohoto směru je především učitel, jehož pozornost se upíná k žákům, podle místa jejich sezení. Jedná se především o učitele s malou praxí a těch, kteří své pedagogické postupy neobměňují. Učitel komunikuje verbálně i neverbálně častěji se žáky, kteří sedí v tzv. akční zóně učitele.

Obrázek 1: Akční zóna učitele v běžné učebně



2. Druhý směr výzkumu

Tento směr se nezaměřuje na vzdálenost komunikujících osob. Komunikační vzdálenost je variabilní podle komunikačního záměru. Distance mezi učiteli a žáky, i mezi žáky navzájem, bude menší při poradě nebo domluvě než při výkladu učiva.

Platí ovšem i opačný vztah: sama vzdálenost účastníků činí některé typy komunikace účinnější než jiné. Brooks se spolupracovníky (1978) předpokládají, že v běžné učebně existují tři komunikační zóny. Postaví-li se učitel do osy čelní stěny, sahá první zóny do okruhu 3,7 m od něj, druhá zóna je mezi 3,7 a 7,6 m, třetí zóna nad 7,6 m (Mareš, Křivohlavý, str. 57).

První zóna se nazývá sociálně poradní. Blízkost účastníků je podpůrná pro intenzitu pedagogické komunikace a její obousměrnost. Učitel se žáky první zóny má bližší kontakt a jsou mu po ruce při nějakém rozhodování. Žáci jsou v tomto prostoru aktivnější. Od druhé zóny se komunikace stává veřejnější a snižuje se její kvalita.

Zasedací pořádek však nemusí tvořit pouze učitel, ale mohou se na něm podílet aktivně i žáci. Pokud dostanou volbu si sednout, kam chtějí, stávají se tvůrci budoucí komunikace s učitelem. Zpravidla v zadních řadách sedávají žáci pasivní k výuce a přední lavice obsazují studenti snaživí. Učitel může však sám i toto neefektivní uspořádání (z vůle žáků) „rozbit“. Přispívá tomu obcházení žáků nebo změna zasedacího pořádku, např. při skupinových pracích (Mareš, Křivohlavý, str. 57-59).

Časová dotace

Dle Mareše, Křivohlavého je plnění učebního plánu omezeno časově (v rámci jedné vyučovací hodiny i v rámci vyučovacích hodin za školní rok). To přináší jisté překážky, jelikož čas skutečné výuky může být značně odlišný od výuky, která je rozplánována dopředu na začátku školního roku. Některá témata vyžadují více času na vysvětlení a procvičení, což z hlediska ŠVP je značně problematické. Na základních školách sami učitelé (i veřejnost) označili některé učivo za příliš obtížné. Další problém učitelé spatřovali v malé časové dotaci na procvičování a osvojení si probírané látky. Učitelé se cítí pod tlakem z obav, aby splnili školní osnovy. To má za následek jejich psychické a fyzické vyčerpání. Proto leckdy volí jednodušší výukové postupy, uchylují se především k písemnému zkoušení a omezují dialog s žáky. Tudíž se komunikace stává stereotypní.

Dalším problémovým prvkem pedagogické komunikace je zvolená organizační forma a vyučovací metody. Typ hromadného vyučování přechází ke smíšenému. Vyučovací hodina má poté strukturu:

zahájení hodiny – opakování učiva – výklad nového učiva – opakování
a procvičování nového učiva – uložení a vysvětlení úlohy – zakončení hodiny

Při této struktuře převažuje řeč učitele a žákovský projev je omezen. Tím klesá i jazyková úroveň žáků (možno pozorovat v mluveném projevu) a jejich komunikační dovednosti. Žáci se soustředí pouze na poslouchání učitele nebo svých spolužáků.

Je třeba si uvědomit, že čas v pedagogické komunikaci není pouze míra trvání, ale také určující faktor. Nesmí se také opomíjet, kdy probíhá. V české škole bývá optimálním dnem středa. Dále je důležité, jakou hodinu (v rámci jednoho dne) probíhá

vyučování. Podle psychologů a zdravotníků je nejlepší výkonnost během 2. a 3. vyučovací hodiny. Odpolední vyučování bývá pro žáky nejnáročnější. Zdravotníci doporučují, aby 5. a 6. hodina, a všechny následující, byly zkráceny na 40 minut. Během jedné vyučovací hodiny by měl učitel brát v potaz věk žáků, a přizpůsobit tomu komunikaci. V 7. a 8. třídě se žáci dokážou soustředit 25-35 minut (v 1. třídě pouze 15 minut). Je vhodné střídat různé činnosti, aktivně zapojovat žáky do výuky, čímž učitel dosáhne prodloužení pozornosti (Mareš, Křivohlavý, str. 39-42).

Základní rysy výukové komunikace

Výuková komunikace může probíhat v různých prostředích, nejznámějším a nejvýznamnějším je však škola. Klára Šed'ová (2012, str. 41) připomíná, že škola jako instituce přináší řadu specifíků, neboť jazyk jakým se v ní mluví, je jiný než mimo ni. Žáci se učí správné komunikaci, a to i bezděčně na chodbách či pozemcích školy. Jazyk, kterým učitelé a žáci hovoří, by měl být spisovný, gramaticky i politicky korektní.

Gavora (1998) uvedl v jedné ze svých studií, že jazykový kód, který děti používají v komunikaci ve škole je jiný, než jakým hovoří v soukromí s kamarády či rodiči. Také zdůrazňuje, že děti používají spisovný jazyk pro klasické školní obsahy, ale v situacích, které se přibližují mimoškolnímu životu, mají sklony používat jazyk nespisovný. Dále Gavora uvádí příklad, kdy byly děti požádány výzkumníkem o vysvětlení Armichedova zákona v nářečí, a děti tvrdily, že je to nemožné. Osobně se domnívám, že v dnešní době je běžné, že děti nepoužívají spisovný jazyk ani během vyučování ani ve svém písemném projevu. Záleží na důslednosti učitele a případných sankcích při zanedbání tohoto požadavku.

Dá se tedy tvrdit, že školní komunikace je vlastně speciální styl komunikace, která je regulována určitými pravidly. Tato pravidla mluvčí musí během komunikace dodržovat. Pro žáky tento styl komunikace není přirozený, a pokud chtějí ve svém studiu ve škole uspět, musí se ho naučit používat, osvojit si ho. Pokud žák nedodržuje pravidla komunikace, jako například správné načasování repliky (tzn. skákání do řeči, vykřikování) či návaznost na stanovené téma, bývá učitelem napomenut. Tato komunikační pravidla ve škole stanovují a ochraňují práva učitel.

Domnívám se, že žáci se díky nim učí hovořit korektním způsobem a patřičnému vystupování. Díky tomu děti získají vzor toho, jak by se měli ve společnosti chovat, o což ve škole usilujeme především. Dobrá výuková komunikace je základním stavebním kamenem kvalitního vzdělávání.

3.2 Pravidla pedagogické komunikace

Jako v běžné komunikaci, tak i v té pedagogické se musí dodržovat určitá pravidla. Některá pravidla jsou explicitně formulována, další jsou pravidla společenského chování, a v neposlední řadě ta, na kterých se dohodnou účastníci pedagogické komunikace. V školním prostředí je zřízen zvláštní aparát, školní řád, kterým jsou formulována pravidla vnitřního řádu školy. Tyto předepsané regule jsou primárně určené pro komunikaci hromadného vyučování.

Učitel má ve třídě právo:

- 1. kdykoliv si vzít slovo, přerušit žáka*
- 2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinkou, celou třídou)*
- 3. mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace*
- 4. mluvit v rámci vyučovací jednotky jak dlouho chce (někdy nerespektuje ani zvonění)*
- 5. mluvit v rámci učebny, kde chce*
- 6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vestoje, v chůzi, zády k posluchačům apod.)*

Žák má při hodině (při frontálním vyučování) právo:

- 1. mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo*
- 2. mluvit jen s tím, kdo mu byl určen*
- 3. mluvit jen o tom, co mu bylo určeno*
- 4. mluvit jen tak dlouho, jak mu bylo určeno*
- 5. mluvit jen na místě, které mu bylo určeno*
- 6. mluvit v pozici, která mu byla stanovena*

(Mareš, Křivohlavý, str. 38-39)

4 Účastníci pedagogické komunikace

V moji práci pokládám za nezbytné zabývat se účastníky pedagogické komunikace, jelikož tvoří významnou složku mého výzkumu. Za tyto participanty označuji učitele a žáky. V následující kapitole se budu zabývat jejich kvalitami, motivací a dalšími specifiky.

4.1 Učitel

Jelikož učitel je hlavním aktérem pedagogické komunikace, považuji za důležité zaobírat se jeho vlastnostmi. Dále se zaměřím na motivaci žáků výroky učitele, motivaci žáků pomocí zpětné vazby a v neposlední řadě se také podíváme na efektivní komunikaci ze strany učitele.

4.1.1 Učitelovy žádoucí kvality

Gavora (2007) uvádí následující žádoucí kvality učitele pro komunikaci se žáky...

1. Empatie

Do komunikační kompetence patří i schopnost vcítit se do komunikačního partnera. Učitel by se měl sám sebe tázat, jak se žák cítí v určité komunikační situaci, nebo jak žák uvažuje. Také by měl umět rozpoznávat emocionální rozpoložení jak jednotlivců, tak celé třídy. Pokud učitel ovládá tuto schopnost, pak má dobrý předpoklad pro vybudování pozitivního vztahu se žáky.

2. Akceptace

Akceptace v sobě zahrnuje přijetí, uznání a respektování osobnosti žáka. Na tomto základě se pak dá vybudovat důvěra mezi učitelem a žáky. Příklady akceptace:

- učitel nechává žáky dokončit práci, kterou vykonávají se zájmem
- učitel neskáče žákovi do řeči a nechá ho dohovorit
- učitel povzbuzuje žáka
- učitel je k žákovi zdvořilý

...

(Gavora, 2007, str. 118)

3. Entuziasmus

Učitel by měl být nadšený a zapálený do vyučování. Ne pouze do jeho obsahu, ale i do jeho podání. Má být nadšený z předávání znalostí někomu dalšímu. Entuziasmus se přenáší řetězovou reakcí. Učitel svým zájmem a nadšením „nakazí“ i žáky, kteří jsou pak lépe stimulováni a motivováni. Vyučující by měl předávat své osobní zkušenosti a zážitky, tím se přiblíží žákům a ukáže se jim jako „normální“ člověk, ne pouze vzdálená autorita. Pokud žáci uvidí, že sám učitel je do probírané látky zapálený, pak je větší pravděpodobnost, že i oni projeví zájem o učivo. Pokud však učitel své nadšení dává příliš „okaté“ najevo, pak již není přesvědčivý.

4. Aktivní naslouchání

Schopnost aktivně naslouchat je jedna z důležitých složek komunikační kompetence a dialogu. Předpokladem pro tuto činnost je příjem a hodnocení informací. Je zapotřebí rozlišovat mezi posloucháním a nasloucháním. V případě poslouchání se jedná o pouze o fyziologickou činnost, v níž je primární funkcí příjem zvuků, kterým nemusí posluchač rozumět. Naopak při naslouchání je činnost psychologická a vyžaduje, aby recipient věnoval mluvčímu pozornost, hodnotil přijaté informace a utvořil si na ně svůj vlastní názor.

5. Humor

Humor je běžnou složkou každodenní komunikace. Nejen ve školním prostředí dokáže nadlehčit závažnou situaci, snížit napětí a podporovat přátelské vztahy. Učitel jej může využít k povzbuzení žáků a dodání jim odhodlání. Někteří učitelé mají tu schopnost, že dokážou odlehčeným humorem oznámit vážné věci, aby zlehčili situaci. Směšné situace mohou být připravené i spontánní. Patří sem veselé příhody, přecheknutí, sebeironie ... Bohužel i humor se dá zneužít. Pokud jej bude učitel používat jako zákeřnou ironii a sarkasmus, pak má opačný účinek. Naopak i neustále vtipkování dokáže narušit řád vyučování.

(Gavora, 2007, str. 117-120)

Emocionální složka komunikace

Osobně se domnívám, že neméně důležitá je emocionální složka komunikace. Učitel by měl být schopen ovládat své emoce a regulovat je dle potřeby v náročném školním prostředí. Dle mého názoru se jedná o nezbytný prvek, učitel musí být schopen dobře rozumět nejen svým emocím, ale i emocím žáků.

Ve vzájemné interakci není důležitý jen samotný fakt, že komunikujeme, ale podstatnou složku tvoří i způsob komunikace. Předpokládá se, že vstřícná komunikace bude tvořit příjemnou atmosféru, a také bude přispívat k lepším učebním výkonům žáků. Podle Gavory (2007) je však patrné, že komunikace některých učitelů je chladná a věcná. Mívají příliš formální přístup a udržují si od žáků určitý odstup. Čím je ročník vyšší, tím je komunikace chladnější.

Důvody, proč je pozitivní emocionální působení učitelů příliš chladné, jsou hlavní dva.

1. Autorita upevněna pouze odstupem

Učitel se brání distancí vůči žákům, protože předpokládá, že se tím upevní jeho autorita. Pokud by navázal bližší vztah se žáky, značilo by to jeho vulnerabilitu. Což není zcela pravda. Učitel, který si udržuje zdravou autoritu, dokáže být na žáky i milý.

2. Odborné učivo odosobňuje komunikaci žáků a učitele

Učení faktů a odborných termínů nedává žákům možnost emocionálních projevů. Záleží však na tom, jak učitel danou látku podá, jaký zvolí typ úlohy apod. Pokud dá učitel žákům možnost samostatně zpracovat informace, mohou i zde žáci pocítit nějakou emoci. Například radost z vlastního nápadu a možnosti tvořit.

(Gavora, 2007, str. 117)

4.1.2 Způsoby motivace žáků výroky učitele

Dvořák (2005, str. 51) hovoří o aplikační rovině:

Učitel by měl užívat výroky, které žáky povzbuzují a poctivě a pravdivě hodnotí jejich výkony:

- Projevuje úctu k tomu, co se žákům podařilo a vyjadřuje uznání.
- Připisuje žákův výkon jeho vnitřním vlastnostem („Máš často dobré nápady!“) nikoliv vnějším. Zde by měl být učitel opatrný, protože tím, že žákovi budeme opakovat „Jsi chytrý!“ můžeme docílit toho, že se žák přestane snažit jen díky tomu, že má pocit, že mu vše jde samo. Je důležité zdůraznit proč, toho dosáhl („Je vidět, že jsi tomu věnoval/a čas.“).
- Pomáhá dětem získávat sebedůvěru. („Od poslední písemky, jsi se hodně zlepšil.“)
- Poskytuje žákům zpětnou vazbu týkající se užívaných strategií a během vyučování se věnuje tomu, jak tyto strategie dále vylepšit.
- Pomáhá žákům stanovovat si realistické cíle. Každého žáka by měl učitel posunout co nejdále. Každý žák má jiné schopnosti a každému jde něco jiného. Učitel by měl být schopen identifikovat silné a slabé stránky jedince a zaměřit se na ně tak, aby mohlo postupným působením dojít k minimalizaci stránek slabých a maximálně těžit ze stránek silných. Například u žáka s talentem a zájmem o cizí jazyk budeme kultivovat jeho zájem. Je nutné ale dbát na rozumnou míru, aby nedošlo k přetížení žáka a následnému ztrátu zájmu. Proto je nezbytné vést rozhovor s žákem o jeho zájmech a těm přizpůsobit výběr „bonusového“ učiva. To znamená učiva, které bude něčím navíc a bude žáka zajímat.
- Učitel by měl být opatrný při užívání diferenciací na základě schopností. Vytváření skupin podle schopností může vést k tomu, že žáci mají pocit, že schopnosti se cení více než úsilí.
- Učitel by měl podporovat více kooperaci než soupeření. Soutěž může vést ke snižování vnitřní motivace a vyvolat u žáků pocit, že se hledí hlavně na

schopnosti. Na druhou stranu občasné soutěžení nemusí být na škodu, neboť vnitřní motivací může být i vyhrát díky svým schopnostem. Je na učiteli, aby vždy v určitém kolektivu rozhodl, co se pro danou situaci hodí více.

- Učitel by měl předkládat nové a zajímavé úkoly, které budou přiměřeně obtížné úrovni žáků. Tyto úkoly by měly podnít žáky ke zvědavosti a k náročnějším myšlenkovým činnostem.

(Dvořák, 2005, str. 51)

4.1.3 Motivace žáků pomocí zpětné vazby

Zpětná vazba ve školním prostředí je důležitým prvkem, jímž se žák dozvídá o průběhu svého učení. Tento proces je spjatý s reakcí učitele na žákovskou odpověď. Na základě učitelova výroku je do značné míry formulován žákův budoucí výkon.

Typy zpětné vazby

Feedback obsahuje v sobě nějaké hodnocení. V pedagogické komunikaci nám může být zpětnou vazbou známka, např. výsledek testu, který je indikátorem, jak žák pochopil probranou látku. Další formou feedbacku mohou být různá hodnocení nebo odpovědi při komunikaci v běžné vyučovací hodině. Hodnocení může být jak pozitivní, tak negativní. Pokud chce učitel žáka pozitivně zhodnotit, tak uzná správnou žákovskou odpověď. V opačném případě ji zamítne, což pro žáka znamená, že odpověděl chybně (Šed'ová, Švaříček, str. 112).

Podle Gavory (2005) známe 4 typy pozitivní zpětné vazby:

1. **akceptace odpovědi žáka** – výstižné potvrzení, že učitel s žákovskou odpovědí souhlasí
2. **echo** – zopakování žákovské odpovědi
3. **elaborace odpovědi** – učitel rozvine či doplní žákovskou odpověď
4. **pochvala žáka** – učitel ocení žákův výkon

Mareš, Křivohlavý (1989) uvádějí 4 typy negativní zpětné vazby:

1. **detekce chyby** – chybná činnost je rozpoznána jako pochybení
2. **identifikace chyby** – vysvětlení, kde žák chybu udělal
3. **interpretace chyby** – vysvětlení chyby a promyšlení, jak ji napravit

4. **korekce chyby** – oprava chyby, včetně rekapitulace celého postupu

Zpětná vazba také může být přímá nebo nepřímá. Mareš, Krivohlavý (1989) vytyčily několik hlavních typů přímé i nepřímé zpětné vazby.

Přímá zpětná vazba:

1. souhlas, pochvala
2. nesouhlas, výtky
3. částečný souhlas, částečný nesouhlas
4. jednoduchá pozitivní odpověď
5. jednoduchá negativní odpověď
6. částečně pozitivní, částečně negativní odpověď
7. pozitivní zpětná vazba doplněná vysvětlením
8. negativní zpětná vazba doplněná vysvětlením

Nepřímá zpětná vazba:

1. doplnění původní odpovědi rozvedením
2. doplnění původní odpovědi zpřesněním
3. vyžádání dalších odpovědí a alternativ
4. vyžádání jediné odpovědi, jediné alternativy
5. přechod k jinému tématu
6. smíšená zpětná vazba

Zpětná vazba působí leckdy stereotypně, přestože každá komunikační situace vyžaduje jinou reakci. Učitelé málokdy podávají zpětnou vazbu, která by byla doplněna o vysvětlení, nevyžadují doplnění odpovědi apod.

Využití zpětné vazby

Zdá se však, že žáci nevyžadují ani zpětnou vazbu od učitele. To se týká především starších žáků s dostatečnou motivací. Také je rozhodující typ a obtížnost úlohy. Důležité je podotknout, že pokud žáci dostanou zpětnou vazbu, neznamená to, že ji dokážou patřičně využít. Aby mohla být pro žáka zpětná vazba užitečná, musí se žák naučit:

1) Vnímat zpětnou vazbu

Žák ji musí umět rozpoznat od ostatních informací.

2) Zpracovat zpětnou vazbu

V tomto bodě mohou nastat nesnáze, jelikož každý žák je jinak citlivý na svou činnost. Někteří žáci neslyší rozdíl mezi svou výslovností a předkládanou výslovností cizího jazyka. Nedokážou rozlišit své chybné řešení od toho správného. V jiném případě si jsou svých nedostatků vědomy, ale pokládají svůj výkon za dostatečný (Mareš, Křivohlavý, str. 98-99).

4.1.4 Efektivní komunikace učitele

Mešková (2012, str. 29) uvádí, že v pedagogické komunikaci existuje tzv. skryté poselství. Jedná se o informaci, která je zakódovaná ve způsobu, jakým učitel s žáky komunikuje. Mluvčí (učitel) si ho nemusí nutně uvědomovat, žák ho ale vnímá velmi intenzivně. Může se stát, že příjemce (žák) bude reagovat především na skryté poselství, a ne na primární informaci. Učitel by proto měl přemýšlet pokud možno dopředu a volit vhodně svá slova tak, aby dosáhl žádoucího výsledku. Pro učitele tyto mnohdy nepatrné detaily mohou v konečném důsledku ovlivnit vztah, který mezi sebou účastníci komunikace mají. Takovou situaci si můžeme ilustrovat na následujícím příkladu:

Výrok učitele: *Ty už zase nemáš domácí úkol?*

Možná interpretace skrytého poselství: *Jsi lajdák, protože stále neděláš domácí úkoly.*

Naproti tomu můžeme postavit tuto komunikaci:

Výrok učitele: *Očekával jsem, že budeš mít úkol hotový.*

Možná interpretace skrytého poselství: *Věřil jsem, že jsi pracovitý a budeš připraven.*

Cítíme, že v obou případech vyvolá výrok učitele u žáka různé pocity. V prvním případě žáka nemotivujeme k tomu, aby příště úkol udělal, protože jsme mu dali najevo, že jsme vlastně očekávali, že ho neudělá. Můžeme tedy říci, že taková komunikace je neefektivní. Naopak druhý příklad nám ilustruje komunikaci, která je ve svém poselství pozitivní. Žák cítí, že učitel věří, že úkol bude mít a spíše se projeví snaha o to, aby příště byl už vzorně připraven. Taková komunikace je pak efektivní.

Mešková (2012, str. 30) uvádí tyto příklady neefektivní komunikace:

- **Výčitky, obviňování:** „Ty nikdy..., Ty pořád...“ V tomto případě dochází ke snižování sebeúcty žáka.
- **Poučování, vysvětlování a moralizování:** „Měl by sis uvědomit, že...“ Žákovi dáváme najevo svou nadřazenost.
- **Nářek, citové vydírání:** „Já kvůli tobě...“ Tento případ je vlastně skrytý citový útok na žáka.
- **Zdůrazňování vlastních zásluh:** „Já se tu snažím, obětuji se a ty...“ Zde jde o případ povyšování se nad žáka. Může dojít k potlačení potenciálu žákových kladných stránek.
- **Nálepkování:** „Ty jsi takový a takový...“ Bereme žákovi chuť a motivaci, aby se stal lepším.
- **Direktivní příkazy:** „Udělej...Běž a udělej!“ Jinými slovy: Já tu velím, ty budeš poslouchat.
- **Vyhrožování:** „Přestaň, nebo si promluvíme s rodiči...“ Vyhrožování může v žákovi vyvolat agresivitu. Zároveň však učitel dává najevo svou bezmocnost! Problém bude v takovém případě řešit někdo jiný, protože učitel to nedokáže.
- **Hlasitý verbální projev, křik:** Dáváme najevo své negativní emoce. Žáka si nenakloníme na svoji stranu a jeho reakce bude pravděpodobně buďto agresivní, nebo se stáhne, udělá, co se po něm chce, ale nejspíše ne proto, že by o tom byl vnitřně přesvědčen.
- **Porovnávání:** „Vezmi si příklad z...“ Zde můžeme neúmyslně likvidovat zdravé sebevědomí žáka. Může mít pocit, že takový, jako je někdo jiný, nikdy nebude. Možná, že se ani nebude chtít zlepšit.

- **Řečnické otázky:** „Copak ty nechceš...?“ Použitím řečnické otázky vlastně odpovíme za žáka. Učitel nedává prostor žákovi k jeho vlastní vnitřní motivaci, která by vedla ke zlepšení.
- **Urážky, ponižování:** „Ty jsi ale hloupý...“ Naprosto nepřijatelná forma komunikace, při které dochází k hlubokému zranění osobnosti žáka. Ke spolupráci ho v žádném případě nenakloníme.
- **Ironie, shazování:** „No ty jsi génius! Ty ses zase vyznamenal!“ Opět nepřijatelná forma komunikace, zasahujeme ego. Navíc si děláme ze žáka potencionálního nepřítele.

Z výše uvedených příkladů neefektivní komunikace můžeme vyčíst její hlavní rysy: negativně laděná, vyjadřuje nadřazenost a mocenský vztah. Taková komunikace má negativní dopad na vztah mezi učitelem a žákem. Je proto nesmírně důležité, aby se učitel takové komunikaci pokud možno vyhýbal. Zejména pak urážení, nadávání, citovému vydírání, „vyhrožování“ žákovi, křiku a ironii. Také příkazům je lépe se vyvarovat. Uděláme to tak, že budeme dávat příkazy nepřímé.

Ovlivňování druhých lidí se dá zvýšit pomocí tzv. efektivními komunikačními postupy. Abychom si znázornili i efektivní komunikaci, použijí příklady techniky efektivní komunikace od Meškové (2012, str. 32):

- **Popis, konstatování:** „Vidím, že..., Slyším, že..., Cítím, že...“ Při této formě komunikace reaguje na to, co se stalo, nikoliv na osobu, která to udělala. Příjemci informace to pomáhá lépe spatřit souvislosti.
- **Informace, oznámení:** „Je třeba..., Toto uděláme tak a tak..., Pomůže když...“ Jedná se o informace k současné situaci a stavu; ke zvyklostem a pravidlům chování; k důsledkům chování, k možným postupům.
- **Vyjádření vlastních potřeb, očekávání:** „Potřebuji, aby..., Pomohlo by mi, kdyby..., Očekávám, že...“
- **Možnost volby:** „Uděláš to tak nebo tak? Tehdy nebo tehdy? Sám nebo ti pomůžu nebo ti ostatní pomohou?“ Zde podporujeme rozvoj kritického myšlení žáka. Žák cítí možnost vlastního rozhodnutí a bude po své volbě přejímat větší odpovědnost. Dále dochází k podpoře vnitřní motivace žáka a zlepšování sociálního klimatu ve třídě. Volbu nesmíme žákovi zmanipulovat!

- **Technika dvou slov:** „Eduarde, přezůvky.“ U tohoto druhu komunikace si můžeme povšimnout oslovení křestním jménem, stručnosti, a případné vynechání slovesa odebírání na přisnosti. Jedná se tedy o nepřímý příkaz, který připomíná spíše jakési „připomenutí“.
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu druhého:** „Co s tím teď uděláme? Co navrhuješ? Co si o tom myslíš?“ V tomto případě je účinnost založena na předpokládané aktivitě a vnitřní motivaci žáka, jakožto na jeho mentálních procesech.

4.2 Žák na 2. stupni ZŠ a jeho specifika

Důležitým aspektem pro pozorování a pochopení motivace žáků základní školy je poznání jejich psychologického vývojového stádia. V období dospívání mají na žáky velký vliv rodiče. Ze strany dospělých je dětem podsouvána otázka budoucnosti (střední školy, povolání). Žáci mnohdy svůj vztah k budoucnosti považují jako nevýznamnou nutnost. Dále dochází ke změně ve vnímání školního prospěchu, jelikož znamená důležitou hodnotu dospělých. Také se změnil pro žáky význam školních známek, které již nejsou považovány za samoučelné (jak tomu bylo v předešlém období), ale je na ně nazíráno jako prostředek pro budoucí uplatnění (Vágnerová 2012, str. 413).

Dospívající jsou již schopni velkého množství myšlenkových kombinací. Mezi hlavní pokroky v myšlení patří:

1) Schopnost operovat s pojmy, které jsou vzdálené smyslové zkušenosti.

Žák tedy může již pracovat s obecnými termíny a rozvíjí se u něj abstraktní myšlení. Tvorba pojmů probíhá na symbolické rovině uvažování. V dřívějším stádiu vývoje byl jedinec schopný vysvětlit pojem jen účelem (např. „klobouk je to, co se dává na hlavu“). Nyní dokáže stanovit nejbližší nadřazený rod a druhový rozdíl, které pak dokáže spojit a formulovat správnou větu. Za těchto předpokladů může dospívající chápat složité pojmy jako spravedlnost, pravda, právo apod.

2) Nespokojenost s jediným řešením.

Při řešení problémů dospívajícím nestačí jediné řešení, které se nabízí. Snaží se nalézt alternativní cesty k řešení. Ty posléze podle jimi zvoleného pořadí

zkoušejí a hodnotí. Tento přístup se vzdáleně podobá badatelské práci, při které se ověřují nebo vyvracejí hypotézy.

3) Schopnost aplikovat logické operace nezávisle na obsahu soudů.

Dospívající dokážou vyvodit závěr za pomoci dedukce a logických souvislostí, aniž by potřebovali poradit neznámý jev v celém sdělení. Nyní je tedy dospívající jedinec schopný odhlédnout od konkrétního obsahu a sledovat ideu úsudku.

(Langmeier, Krejčířová 2006, str. 150-151)

Dochází ke změně ve vztahu k vlastním výsledkům a dovednostem. Podle Vágnerové (2012, str. 412) pubescent považuje za důležitou součást žákovské role tendenci příliš se nenamáhat, pokud to není nezbytně nutné. Jeho cílem je především to, aby se nedostal do potíží. Nejde mu tedy o to, aby se něco naučil, obohatil svoje znalosti a dovednosti. Chce se primárně vyhnout nepříjemnostem. Je zřejmé, že v této oblasti panuje stále konvenční morálka, založená na respektování požadavků autorit, i když jsou k nim dospívající kritičtí.

Posuzování školní látky je závislé na změnách osobnosti v období adolescence, a taktéž i na změnách v poznávacích procesech. Větší množství nesrozumitelného učiva žáci nepřijímají, jelikož je utvrzuje v jejich osobní nejistotě. Školáci usilují o rovnoprávnou diskuzi a možnost vyjádřit svůj názor, který bude respektován. Snaží se s učiteli polemizovat a ve vyhocených případech i odmítat veškeré jejich požadavky. Učitelé si takové chování vysvětlují jako projev drzosti, obzvlášť když žáci jejich argumentaci prokládají přehnaným neverbálním projevem (Vágnerová 2012, str. 414). Někteří žáci mají také sklon k provokování učitele. Jejich cílem je snaha „vytočit“ učitele, čímž chtějí dosáhnout jeho afektované reakce, a narušit jeho nadřazenost. Motiv této provokace může být však pouze potřeba užít si situaci. Limitem pro vzdorné chování žáků jsou obavy ze sankcí učitele. Proto své kritické názory vyjadřují ve skupině vrstevníků, kteří je nemohou diskreditovat jako učitel. Mezi tento vzdor můžeme počítat i karikatury učitelů nebo jejich přezdívky (Vágnerová 2012, str. 415).

Zájem o jednotlivé předměty je podmíněn vnitřním přesvědčením každého žáka. Důležitou roli hraje fakt, jestli předmět žáka baví (nebaví), je v něm úspěšný (neúspěšný), nebo jestli jej považuje za užitečný (zbytečný). Podle výzkumů Vágnerové (2012, str. 413) považují žáci nudnou a obtížnou výuku mateřské jazyka (českého

jazyka), což dotvrzuje názor žáka 7. třídy: „*Pořád se učíme jenom nějaký rozbor větnej, copak to budu někdy v životě potřebovat?*“

V této fázi vývoje jsou žáci kritičtější k výuce, mezi hlavní příčiny tohoto postoje patří: dovednost uvažovat hypoteticky a náročnost učiva. Hypotetické uvažování o různých variantách vede k větší kritičnosti, a také k pochybám o náplni výuky, která je požadována školou a učiteli. Toto uvažování utvrzuje žáky v názorech, že vyžadované znalosti jsou málo užitečné. Dále se žáci při přechodu na 2. stupeň setkávají s náročnějším učivem, které někteří z nich nezvládají. Důvodem mohou být omezené schopnosti nebo chybějící základní znalosti z prvního stupně. Pocit z nezvládnutí učiva směřuje k snížení motivace (Vágnerová 2012, str. 413).

Ve vztahu žáka k učiteli nastávají také značné změny. Dospívající odmítají bezvýhradnou podřízenost učiteli. Neakceptují automaticky názory či rozhodnutí autority. V tvrzení učitelů nebo rodičů jsou více kritičtí k obsahu jejich sdělení. Chování a profesní kompetence jsou ze strany žáků přísně hodnoceny. K případným učitelovým rezervám bývají žáci netolerantní. Toto hodnocení nese v sobě riziko nepřesnosti, jelikož k hodnocení učitele přistupují žáci mnohdy více emocionálně než racionálně. Úsilí o dobrý výkon ve všech předmětech již není pro většinu žáků prioritou. Vágnerová uvádí (2012, str. 141), že jde spíše o potřebu demonstrovat kritičnost než o skutečné zhoršení vztahu k učiteli. K tomuto stanovisku uvádí příklad matky čtrnáctiletého chlapce, která říká: „*Pro mě Martin není berná mince, protože občas se mu něco zdá a je velice kritický k učitelům ..., ale poznám na něm, že třeba toho člověka má rád ... a přemýšlím nad tím, co mu ten člověk řekl.*“

Motivace

Dle Mareše **motivací** rozumíme soubor vnitřních i vnějších faktorů, které ovlivňují lidské jednání:

1. *aktivují lidské jednání, dodávají mu energii, aby mohlo začít;*
2. *navozují u jedince určitá očekávání (o sobě samém; o úkolu, před nímž stojí; o situaci, v níž se vše odehrává, o pravděpodobném výsledku činnosti);*
3. *zaměřují jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám (za něčím jít, tj. něčeho dosáhnout), a tím ho současně vedou k tomu, aby se vyhnul jinému směru, jiným cílům, jiným hodnotám (tendence nedopustit, aby se určitá věc stala; tendence z něčeho uniknout, když už se to stalo);*
4. *udržují jednání v chodu, dodávají mu energii, aby mohlo dál probíhat;*
5. *navozují prožívání úspěchů a neúspěchů, spouštějí jedincovo hodnocení vlastního jednání i jednání jiných lidí.*

(Mareš, 2013, str. 252)

Mareš (2013) rozlišuje motivaci na vnitřní a vnější.

Vnitřní motivace

Jedná se o zájem jedince se aktivně podílet na činnosti, kvůli zájmu o ni. Podnětů vedoucích k interestu může být celá řada. Například zvědavost, snaha se něco naučit nebo dozvědět, radost z dělání něčeho užitečného, atd. Fontana (1997) si všímá problémů, ve školním prostředí, které jsou kontraproduktivní ve vztahu motivace žáků a školní látky. Škola připravuje žáky na problémy, které využijí ve vzdálenější budoucnosti nebo se s nimi střetávají pouze ve školním prostředí. Dobrý pedagog by měl tedy vysvětlovat látku na věcech, které žáci již znají. Tedy postupovat od známého k neznámému.

Vnější motivace

Sklon k provádění určité činnosti, bez osobní zainteresovanosti. Při této motivaci nemáme vlastní zájem se něčemu učit. K této činnosti se musí jedinec pobízet a někdy i donucovat (Mareš, str. 287). Fontana (1997) uvádí prostředky vnější motivace žáků, mezi něž patří: známkování, vysvědčení, pochvaly apod. Toto hodnocení uvádí úspěšnost žáků a jejich vnímání ze strany rodičů nebo učitelů. V extrinsická motivaci ve škole musíme brát ohledy na to, že některé děti bývají často neúspěšné a úspěch zažijí velmi málo, což vede ke snížení sebevědomí i motivace. Učitel by měl dát příležitost

zažít úspěch žákovi i na nízké úrovni výkonu. Další pokles motivace nastává, když jsou děti seznámeni s výsledky svého výkonu po delší době. Tím dochází ke ztrátě efektivnosti učení. Jako účinná motivace je ve škole často uplatňována soutěž mezi spolužáky. Někdy však může sklouznout k tomu, že jedinci budou pociťovat selhání. Z toho důvodu je lepší podporovat soutěživost žáka se sebou samým. V neposlední řadě je vhodné si dávat pozor na tlak vnější motivace. Žáci se poté schylují k praktikám jako chodění za školu. Také by učitel měl vhodně nakládat s pochvalami. V některých případech mohou mít negativní účinek. Žáci se budou snažit vypožorovat, na co učitel jak reagoval a odpovídají podle jeho představ, aniž by rozvíjeli svou myšlenku (Fontana, str. 154).

Pravidla komunikace učitel – žáci

Podle Gavory (2005, str. 33) je nutné vymezit, v jakém smyslu budeme dále užívat termín „komunikační pravidlo“. Ve společenské oblasti je pravidlo vymezeno jako druh činnosti (chování), která je sociálně žádoucí (přiměřená) a sociálně nežádoucí (nepřiměřená). Pravidla fungují v podstatě jako regulátory činnosti člověka či skupiny lidí. Pokud lidé dodržují pravidla, měl by se dostavit pozitivní výstup. Vzhledem k pravidlům tedy hodnotíme výsledky činností. Komunikační pravidlo je zvláštním druhem sociálního pravidla, které určuje přijatelné a nepřijatelné chování účastníků komunikace.

Domnívám se, že je vždy důležité jasně pravidla vymezit, a to s dostatečným časovým předstihem. To znamená v iniciačním období, což je ve školním prostředí vlastně začátek školního roku, tedy zhruba první tři týdny. Ideální případ je, když jsou pravidla vyvěšena na přístupném místě. Typickým příkladem je zde školní řád. Komunikační pravidla se ale často vymezují pouze slovně, a to jen pokud dojde k jejich porušení. Nejčastěji se s nimi setkáváme ve formě nepsané etikety.

Wiemann (in Gavora, 2005) uvádí, že nejvšeobecnější jsou pravidla bázová. To jsou pravidla, která platí pro velkou část dialogické komunikace: 1) Není dovoleno skákat do řeči. (Soustavné přerušování hovoru partnera vede k rozbití komunikace. V komunikaci se používá široká škála nonverbálních signálů, kterými naslouchající dává najevo, že chce hovořit – zdvižení ruky, zrakový kontakt apod.). 2) Není přípustný paralelní rozhovor dvou a více lidí zároveň. (Při paralelním rozhovoru více lidí je snižena či znemožněna percepce informací.) 3) Partneri se musí v roli hovořícího

a naslouchajícího střídat. 4) Nejsou přípustné časté a dlouhé pauzy. (Tyto pauzy by narušovaly informační tok.) 5) Naslouchávající dává najevo, že věnuje prostou pozornost hovořícímu. (Nezájem jednoho z partnerů komunikace může vést k jejímu ukončení).

Komunikační pravidla jsou vázána na prostředí a situace, ve kterých se uplatňují. Podle Gavory (2005) se dají dělit na kodifikovaná a konvenční. Kodifikovaná pravidla jsou vytvořena společenskou institucí a bývají veřejná – definovaná ústně nebo písemně. Porušení takových pravidel bývá sankcionováno. Naproti tomu pravidla konvenční jsou vžitá. Jsou to pravidla, která se uplatňují například při oslovování rodinných příslušníků, tykání a vykání, atd. Výše uvedená bázová pravidla řadíme mezi pravidla konvenční.

Pravidla komunikace ve třídě

Gavora (2005, str. 34) tvrdí, že během pozorování ve třídě se nám jako pozorovatelům ukáže pohled na komunikaci, která není chaotická (náhodná, libovolná), ale naopak poměrně přísně organizována. Je to dáno tím, že do značné míry se právě tato komunikace odehrává podle pravidel. Jsou to pravidla, která určují pravomoci učitele a žáka v průběhu komunikace. Kdybychom je chtěli zařadit do výše vymezených kategorií, museli bychom je začlenit z části mezi kodifikované a z části mezi konvenční.

Pravidla jsou důležitá pro organizaci ve třídě – chování žáků je třeba usměrňovat. K řádnému vyučování je nezbytný jistý pořádek a řád zabezpečující sled činností i jejich průběh. Gavora (2005) dále uvádí, že paradoxně i žáci mají zájem o tato pravidla – musí vědět, co mají dělat (mluvit, psát), kdy to mají dělat a jak bude jejich činnost hodnocena. Jestliže žák nezná tato pravidla, cítí se zmatený. Poznání pravidel je tedy významným regulativním činitelem pro oba komunikační partnery.

Podle mého názoru by měl učitel být především klidným a vyrovnaným člověkem. Měl by s žáky jednat slušně a stejné jednání vyžadovat od nich. Učitel by měl dát žákům najevo, že na svém místě není jen od toho, aby je hodnotil, ale také od toho, aby jim pomáhal. Musí být otevřený a upřímný, ale také dobře vážit své kroky, strategicky vést svou řeč, aby ho žáci přijali. Žáci musí pochopit, že vždy je prostor, kde se můžou zdokonalovat. Nemá ale smysl je do něčeho nutit. Oni sami musí pochopit, že učitel to s nimi myslí dobře. Proto je nezbytné, aby učitel uměl vysvětlit, proč se danou látku učí,

pokusit se uvést příklady využití v jejich budoucím životě. Musí vědět, proč s žáky látku probírá.

Gavora (2005) píše ve své knize, že důležitým posláním pravidel ve třídě je „zabezpečení dominantního postavení učitele“. Všeobecně platí, že máme-li formální skupinu více lidí, existuje v ní alespoň jeden člověk, který komunikaci řídí. Ten má pak vyšší pravomoci než ostatní komunikující.

Toto dominantní postavení učitele je založeno na tom, že učitel splňuje vůči žákovi následující kritéria: Je funkčně nadřazený, tzn., instituce školy mu svěřila úkol vychovatele a vzdělavatele, za což je také právně odpovědný. Dále je společensky nadřazený (je starší). Je zkušenostně bohatší (ví o světě více). A je odborně kvalifikovaný (je školeným profesionálem).

Dominance se promítá i právě ve vzájemné komunikaci učitele a žáka, kde má více pravomocí učitel. Gavora (2005) dále zdůrazňuje, že pokud učitel o tuto dominanci přijde (například svou nezkušeností, submisivitou), komunikace selhává, a tím selhává i učení žáků.

Osobně považuji tuto dominanci za důležitou, protože žáky motivuje. Žáci učitele pak respektují, protože je dokáže vést. Učitel je osobností, která stanovuje pravidla. S poslušnými žáky zachází učitel dobře, naopak s těmi, kteří chtějí narušovat hodinu, musí zacházet přísně dle daného řádu.

Gavora (2005) dodává, že učitelé se mohou lišit v tom, jak chápou svoji dominanci vlastnění moci. Pokud tyto učitele chceme rozdělit do skupin, můžeme zjednodušeně říci, že máme učitele, kteří jsou direktivní (prosazující úplnou vládu nad komunikací), a na druhé straně jsou učitelé, kteří jsou demokratičtí (tolerantní), kteří připouštějí přenos určitých pravomocí na žáka.

Učitelův interakční styl

Interakcí rozumíme ve školním prostředí především komunikaci mezi učitelem a žákem (popřípadě jiným pedagogickým pracovníkem). Jak uvádí Gavora (2007, str. 52-53) ve fázích vyučování probíhají interakční epizody, v nichž vstupuje učitel se žáky do vzájemné interakce. Ta může být verbální i neverbální. Do verbální komunikace zahrnujeme primárně slovní vyjadřování a do neverbální především mimiku a gesta.

Komunikace a činnost učitele jsou ovlivněny vnitřními i vnějším činiteli. Mezi vnitřní zahrnujeme učitelovu osobnost, jeho koncepci vyučování. Do vnějších řadíme věk (zralost) žáků, jejich specifický projev, a také typ vyučovacího předmětu. Přes tyto všechny faktory lze však pozorovat určité prvky, které jsou ve vyučování učitele neměnné. Všechna trvalá specifika učitele tvoří učitelův **interakční styl**. Tento styl udává taktéž učitelův trvalý charakter a pomáhá žákům se připravit a předvídat učitelovy reakce. Interakční styly mohou mít tři podoby s protichůdnými tendencemi. Patří sem styl autoritativní, demokratický a laissez-faire (benevolentní). Gavora (2007, str. 52-53) však přichází s komplexnějším určením učitelova modelu podle osmi charakteristik jeho interakce, nazvaných dimenze. Jejich přehled je v následující tabulce.

Tabulka 1: 8 dimenzí učitele

Dimenze	Příklad
1. organizátor vyučování	žáky hodně naučí
2. napomáhá žákům	když žáci nerozumí, pomůže jim
3. chápe	dokáže pochopit nedostatky žáků
4. vede žáky k zodpovědnosti	dává žákům možnost rozhodovat o věcech třídy
5. nejistý	je váhavý
6. nespokojený	cokoliv žáci udělají, nelíbí se mu to
7. kárající	má pichlavé poznámky
8. přísný	vyžaduje od žáků neustále soustředění

Gavora (2007, str. 53)

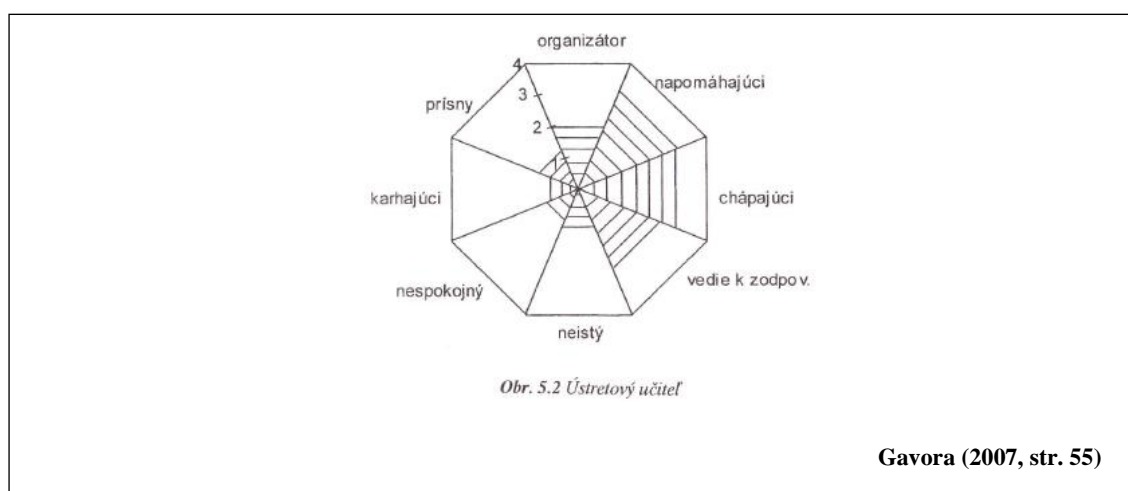
Dimenze v tabulce naznačují, že učitel v sobě nemůže skloubit všechny uvedené předpoklady. Je neslučitelné, aby učitel organizátor byl nejistý.

Určení učitelova interakčního stylu

Učitelův styl mohou určit žáci, kolegové, ředitel nebo rodiče. Nejprve je nutné pozorovat učitelův výkon během vyučovací hodiny, a poté nechat žáky (nebo již zmíněné kolegy, kteří pozorují učitelův výkon), aby vyplnili dotazník. Samozřejmě je kvalitativnější dlouhodobé pozorování. Také se nevylučuje reflexivní pozorování samotného učitele. Může také své pozorování konfrontovat s žákovskými dotazníky, což mu podá zpětnou vazbu.

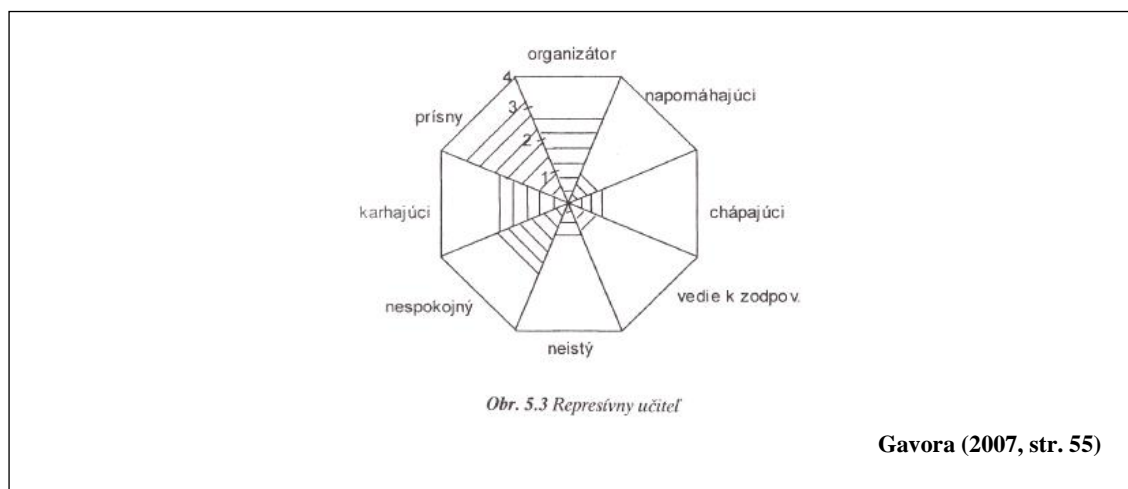
Příklady učitelů a jejich interakčních stylů

Obrázek 2: Vstřícný učitel



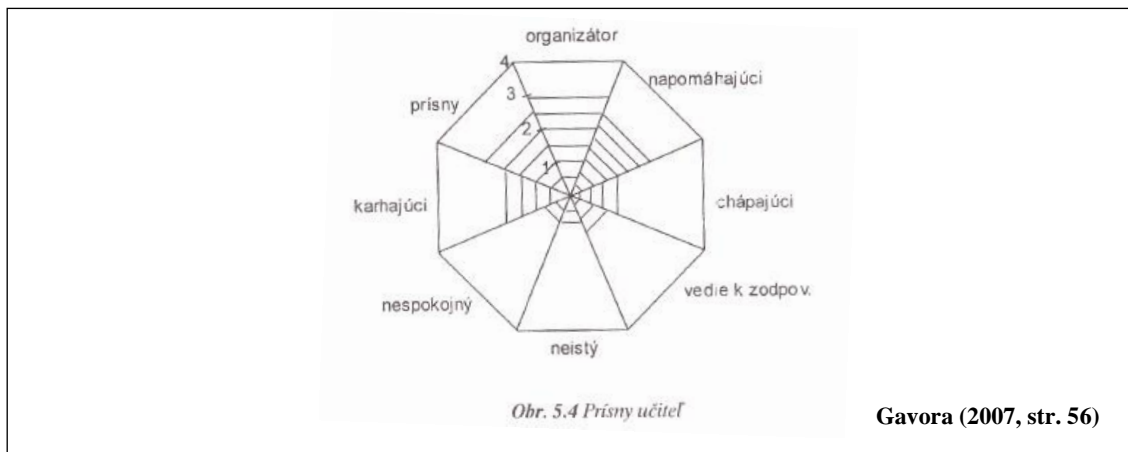
Hustota šrafování nám udává nejsilnější vlastnosti učitele. V tomto případě se jedná o profil učitele chápajícího, napomáhajícího, vedoucího k zodpovědnosti, s organizačními schopnostmi ve výuce. V značně menší míře jsou zastoupeny negativní vlastnosti – nejistota, přísnost, nespokojenost a kárání.

Obrázek 3: Represivní učitel



V tomto případě můžeme vidět nejvyšší šrafování v oblasti přísnosti, kárání, nespokojenosti a organizace. Naopak málo je vyšrafována dimenze napomáhání, chápání, vedení k zodpovědnosti a nejistoty. Tyto dimenze nám podávají obraz o učiteli, který je na své žáky náročný.

Obrázek 4: Přísný učitel



Tento typ učitele je považován za přísného, ale na druhou stranu i za „férového“. Je dobrým organizátorem, žákům pomáhá, ale dokáže je také pokárat.

Ideální podoba komunikace učitele

Šalamounová, Švaříček (2012, str. 216-219) se zabývají ideální podobou výuky dle učitelů. Klasická vyučovací hodina v mnohých lidech i dnes může vyvolávat představu monologického výkladu učitele a žáků, kteří naslouchají a opisují si z tabule poznámky. Šalamounová, Švaříček (2012) ale uvádějí, že jejich data vypovídají o opaku. Výukový monolog totiž tvoří pouze 4 % času vyučovací hodiny, zatímco interaktivní výklad s otázkami tvoří více než šestkrát tolik. Učitelé se ve vzorku Šalamounové a Švaříčka (2012) dále shodují, že výuka by neměla být čistě monologická, neboť k tomu není ani předurčena. Dále uvádí, že vyučovací hodina by měla mít podobu interakce. Učitelé obvykle považují vyučovací hodinu za dobrou, pokud v ní dochází k interakčním výměnám, a to mezi učitelem a žáky. Aktivita a zájem musí vycházet i od žáků samotných. Učitelé navíc konstatují, že klasická transmisivní metoda nemá tak dobré výsledky, jako když si žáci na něco přijdou sami (vydedukují). Učitelé preferují třídu, která je komunikativní před třídou, která je pasivní. Jako distinktivní znak dobré hodiny je chápáno právě to, zda žáci s učitelem komunikují, tzn., odpovídají nebo kladou otázky. S takovými hodinami bývají učitelé zpravidla spokojeni. Interakce je v těchto případech pozorovatelná.

Ideální učitel a prostředí pro učení

Předpokladem k učení je neohrožující, podněcující prostředí. Žáci musí vědět, že jsou ve škole vítáni, a že o ně bude dobře postaráno. Žáci vnímají, jak je k nim přistupováno velmi intenzivně a osobně. Dvořák (2005, str. 79) uvádí, že žáci nesou velmi těžce nespravedlnost, „zradu“ a neochotu ze strany učitele. Proto je velmi nutné, aby učitel byl především charakterním jedincem, který své činy promýšlí do důsledku. Učitel by měl být upřímný a otevřený, měl by být autentický (vždy sám sebou). Musí umět žákům vysvětlit, proč je důležité se učit, tak aby to pochopili, a také by měl umět žáky ocenit.

Učitel by měl s žáky navazovat přátelský vztah. K tomu přispívá následující: (Dvořák, 2005)

- *Učitel zná jména žáků a jejich „příběh“, zdraví je jménem a zajímá se, jak se jim daří. Učitel se zajímá o to, co žáky baví, v čem jsou úspěšní a v čem neúspěšní a snaží se přispět ke zlepšování jejich individuálních kvalit. Tyto informace učitel využívá při dalším plánování výuky.*
- *Učitel vyhradí čas ve vyučovací hodině pro reflexi, aby se žáci zamýšleli nad tím, co se nového naučili.*
- *Učitel oceňuje pozitivní chování žáků jako spolupráce, zájem a péče o druhé, pomáhání, povzbuzování a podpora. Sám učitel jde příkladem! Pokud žáci nestíhají nebo výkladu nerozumí, přizpůsobuje učivo tak, aby bylo snadno pochopitelné, a několikrát vše zopakuje, aby došlo k jeho správnému upevnění. Učitel nechá silnější žáky, aby vysvětlili látku slabším. Tento způsob rovněž přispívá k upevnění látky u silnějších žáků, neboť tím, že ji vysvětlují slabším, používají vlastní formulace k jejich vyjádření. Učitel by měl rovněž ocenit mravní chování žáků (např. při zastání se ubližovaného žáka).*
- *Učitel by měl projevovat zájem o žáky mimo školu. Tento bod souvisí se zájmem učitele o „příběh“ jednotlivých žáků. Učitel by se měl snažit pomáhat žákům i mimo školu, například nabídnutím doučování zdarma žákům, kteří mají problémy se zvládnutím látky ve škole nebo se připravují na přijímací zkoušky apod.*

- *Učitel by se neměl nechat snadno vyprovokovat či jednat „v afektu“ a neuváženě.* Učitel by měl být dostatečně inteligentní, aby dokázal řešit nenadálé problémové situace se žáky.

- *Důležité rovněž je vřelé, podnětné a upevňující prostředí školy a třídy.* Dvořák (2005, str. 14) uvádí, že k vytvoření takového prostředí je zapotřebí učitelů, kteří budou projevovat osobnostní vlastnosti, které z nich učiní vzory a činitele socializace. K těmto vlastnostem patří zejména přátelskost, emoční zralost, pečující postoj k žákům, ale i veselá nálada. Učitel by měl být především povahou klidný a dávat najevo zájem o žáky. Dále by měl mít k žákům kladný citový vztah a být pozorný jejich potřebám a emocím. Učitel by měl být pro žáky vzorem jak morálním tak lidským. V jeho přítomnosti by se měli žáci cítit bezpečně a nikoliv ohroženě. Zároveň ale musí vzbuzovat kázeň a řád. Žáci musí znát hranice a dodržovat daný řád. Není možné, aby žáci, kteří mají zájem o učivo, byli připraveni o možnost se vzdělávat kvůli jedincům, kteří narušují klidnou a přátelskou atmosféru ve třídě. Právě tento problém by měl každý učitel umět zvládat, a proto by měl být i dobrým rétorem, umět věci vysvětlit, podnítit žáky. Nemá smysl na žáky být hrubý a naprostým tabu je vulgarita. Vulgarita do školy nepatří a neměla by být tolerována ani mezi žáky. Člověk navštěvující školu je člověk, který se vzdělává a přispívá tak ke svému osobnostnímu růstu, a k tomu jistě patří i jistý morální kodex a etiketa. Důležité je zajistit aby se žáci učili klást otázky, všichni musí vědět, že se vzdělávají společně a každý může mít dotaz. Žáci si uvědomí, že škola jim poskytuje prostředí, ve kterém se mohou bez pocitu zahanbení ptát a přispívat svými nápady do výuky, aniž by se jim kvůli tomu někdo vysmíval. Hlavním prvky tvořící atmosféru ve třídě jsou tedy žáci a učitel. Dalšími prvky, které hrají významnou roli v učebním prostředí, jsou prvky vnější. Jedná se o životní prostředí, to znamená o prostory třídy, výzdobu, ale také o uklizenost. Žáci by měli být podněcováni k dodržování pořádku. Musí jim být však vysvětleno, proč je důležité dodržovat pořádek. Například v případě pohozených věcí po zemi se tak můžeme vyhnout situaci, kdy některý z žáků zakopne a udělá si úraz. Na vině bude učitel, protože nezajistil dostatečný dohled. Na žáky by měl učitel zapůsobit tak, aby věřili tomu, že pořádek je pro ně důležitý. Může k tomu použít například vyprávění či

příběh, ze kterého to bude vyplývat. Je důležité žáky učit přemýšlet o důsledcích chování.

4.3 Role učitele a žáka v komunikaci

Podle Gavory (2005, str. 16) společenská role komunikujících určuje způsob chování osoby v určitém sociálním postavení. Člověk se během svého života nachází v různých společenských rolích. Každá z těchto rolí má svůj význam, svůj způsob chování a vystupování, a klade na člověka jako aktéra různá očekávání. Typické jsou pak role otce a matky, dítěte a dospělého, staršího a mladšího partnera, nadřízeného a podřízeného, a v neposlední řadě učitele a žáka. V případě, že člověk jedná proti zvyklostem dané role, chová se nevhodně, vzbuzuje nežádoucí pozornost okolí a rozruch.

Role se nedědí, jsou osvojovány socializací. Člověk se učí rozpoznávat tyto role pozorováním už od útlého dětství, a to formou her, kde napodobuje chování lidí ve svém okolí a různé profese (holčička si hraje na kuchařku, maminku, učitelku...).

Učitel je role člověka, který vzdělává a vychovává žáky. Tato role lze rozčlenit do dalších kategorií: učitel jako odborník na učivo, učitel jako pomocník při učení, učitel jako poradce, učitel jako model člověka pro žáky, učitel jako formální autorita, učitel jako činitel socializace dítěte, učitel jako představitel vzdělávací instituce, učitel jako výzkumník, učitel jako člověk (Friedrich at al. 1976, s. 39-42). U žáků můžeme pozorovat následující role: žák jako učící se, žák jako badatel, žák jako kooperující (pracuje společně s ostatními žáky), žák jako vrstevník (kamarád).

Rozlišujeme ale také speciální role žáků jako jsou: žák jako premiant třídy (vynikající žák), žák jako iniciátor (často se hlásí, přichází s nápady), žák jako samaritán (rád pomáhá ostatním žákům), žák jako diverzant (vyrušuje, neplní příkazy, napovídá ostatním žákům), žák jako šašek třídy (baví třídu).

Žáci si tyto role často uvědomují a v některých případech jsou na ně dokonce pyšní. Například žák, který má funkci šaška třídy, sklízí úspěch a uznání svých spolužáků, a proto někdy neváhá neuposlechnout učitele, i za cenu, že mu bude udělen trest. Naopak žák premiant se bude ve většině případů chovat přesně podle pravidel, protože se bude bát, že by tuto roli mohl ztratit.

Někteří učitelé mají tendenci přiřadit žákům role fixně. To znamená, že často dají na svůj první dojem, podle toho si žáka zapamatují a přistupují k němu. Žák pak může být frustrován, neboť se mu nedaří se dané „nálepky“ zbavit. Dobrý učitel by si měl uvědomovat, že žák je bytost, která se teprve vyvíjí, utváří, a proto se může změnit. Není proto vyloučeno, že z premianta se stane „lajdák“ a z žáků průměrných naopak premianti.

4.4 Asymetrie vztahu mezi učitelem a žákem v komunikaci

Je nutné si uvědomit, že u určitých druhů komunikace existuje tzv. asymetrie vztahu mezi komunikujícími. Tato asymetrie hraje nemalou roli. Je důležité, aby si tuto asymetrii všichni členové komunikace uvědomili, neboť jinak může dojít ke konfliktu.

Podle Gavory (2005, str. 19) vztah mezi komunikujícími určují faktory jako postavení, věk, pohlaví či pracovní zařazení. Při asymetrickém vztahu je jeden z komunikujících nadřazený druhému. To znamená, že má větší pravomoc než druhý. Příkladem symetrického vztahu může být například vztah rodičů (otec – matka). V případě vztahu rodič – dítě ale už hovoříme o vztahu asymetrickém. Jiný příklad si můžeme uvést na vztahu dvou vedoucích podniků. Oba vedoucí jsou v symetrickém vztahu s vedoucím na podobné úrovni, ale jsou nadřizení k pracovníkům nižších oblastí. Učitel a žáci jsou ve vztahu asymetrickém. Žáci mezi sebou jsou ve vztahu symetrickém.

Touto asymetrií vztahu mezi komunikujícími dochází k nerovnováze v komunikaci, která se projevuje širšími komunikačními možnostmi nadřízeného člena. Praktický dopad je pak patrný na obsahu komunikace (nadřízený se více ptá, než odpovídá, vydává příkazy apod.). Někdy se tato asymetrie také projevuje větší frekvencí komunikačních vstupů (hovoří častěji) a delším komunikačním projevem.

5 Praktická část: Metodologie

METODA:

- Pozorovací arch
- Rozhovor
- Online dotazník pro učitele
- Dotazník pro žáky

VZOREK:

- Anglický jazyk
 - třída 7. ročníku (ZŠ Listová)
 - třída 9. ročníku (ZŠ Smrčina)
- Informatika
 - třída 9. ročníku (ZŠ Smrčina)
 - třída 8. ročníku (ZŠ Lázeňská)

CÍL: Sledovat kvalitu komunikace mezi učitelem a žákem, zejména efektivní komunikaci, a jaké jsou její vlivy na zájem o předmět.

VÝZKUMNÁ OTÁZKA: Zvyšuje efektivní komunikace ze strany učitele u žáků zájem o předmět?

Kritéria, dle kterých usuzuji zájem o předmět:

- žák se aktivně zapojuje do výuky, podává zpětnou vazbu
- žák klade doplňující otázky učiteli
- žák přichází s vlastním řešením problému
- žák požaduje úlohy navíc k prostudování/procvičování
- žák nevyrušuje
- žák plní dobrovolné domácí úkoly

5.1 Kombinace výzkumných metod

Metody, které jsem se rozhodl použít pro praktickou část své práce, jsou čtyři. Využíval jsem jak kvalitativní, tak kvantitativní metody. Jsou jimi pozorovací archy (viz Přílohu 1), rozhovory, online dotazník pro učitele (viz Přílohu 2) a dotazník pro žáky (viz Přílohu 3). Pomocí pozorovacích archů jsem se pokusil co nejlépe zaznamenat důležité prvky, které souvisí s komunikací. V rozhovoru před a po pozorování je použita kvalitativní metoda, která mi sloužila pouze pro upřesnění a podporu mého pozorování. Online dotazník pro učitele je speciální metoda, kterou více vysvětlím níže. Poslední metoda, kterou jsem použil, je metoda dotazníku pro žáky. Dotazník bývá typicky považován za kvantitativní metodu, nicméně se všemi metodami bylo pracováno pouze na daném vzorku – 4 učitelé. To je důvodem, proč celkově výzkum označuji jako kvalitativní.

Můj výzkum je specifický v tom, že zkoumaný vzorek je relativně malý. Časový rozsah výzkumu jsem stanovil v rozpětí 3 měsíců (listopad až začátek února). Pozorování bylo provedeno na 3 školách. Na každé z nich jsem se zúčastnil 15 náslechlů, při kterých jsem zaznamenal data do příslušných pozorovacích archů.

Pomocí výše zmíněných metod jsem jako výzkumník získal data od učitelů a žáků. Díky tomu jsem byl schopen dojít k poměrně zevrubnému přehledu, jak učitel v dané hodině komunikuje, a jak na to žáci reagují. Skutečné názvy škol a jména učitelů byly nahrazeny fiktivními, aby zůstaly v anonymitě.

Při výběru škol, na kterých jsem vykonal pozorování a rozhovory, jsem vycházel z několika kritérií: přijatelná vzdálenost školy od mého bydliště, rozvrh hodin, předchozí spolupráce se školou a učiteli. Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, nebylo zapotřebí velkého množství škol. Pozorování jsem vykonával na třech základních školách. Komunikoval jsem s 5 učiteli. Z toho 3 jsou učitelé anglického jazyka a 2 jsou učiteli informatiky. Původně jsem zamýšlel vykonat náslechy ještě u dalšího učitele informatiky, z časových důvodů, a z důvodu kolizí předmětů v rozvrhu jsem ale byl nucen zůstat u výše zmíněného počtu. Bylo nutné se přizpůsobit individuálnímu rozvrhu jednotlivých škol, neboť bylo nutno počítat jak s akcemi školy, tak s plánovanými prázdninami.

5.2 Metoda pozorovacího archu

Při tvorbě pozorovacích archů jsem vycházel z odborné literatury. Archy jsou rozděleny na několik sekcí. Pravidla komunikace vychází z Wiemanna (in Gavora, 2005), vyučovací hodina jako interakce (8 pravidel) vychází ze Švaříčka a Šalamounové, efektivní a neefektivní komunikace (12 pravidel) jsem čerpal od Meškové. Pomocí vytvořených pozorovacích archů jsem zjišťoval zda, a v jaké míře učitelé využívají efektivní pedagogické formy komunikace.

Pilotáž a zahájení metody pozorování

Během svého prvního pozorování (15. listopadu 2016) na základní škole Listové jsem vykonal tzv. pilotáž, což znamená, že jsem otestoval možnosti svých připravených pozorovacích archů mimo pozorované třídy. Paní učitelka anglického jazyka mi poskytla následně ještě ve dvou svých vyučovacích hodinách. Tyto hodiny jsem využil k otestování práce s pozorovacím archem. Rozhodoval jsem se, zda bude lepší zapisovat si do pozorovacích archů informace ručně anebo použít moderní technologii. Z důvodu možné úpravy velikosti písma v tabulce jsem se rozhodl pro počítač. Pozorovací arch jsem měl připravený v elektronické podobě na svém notebooku v tabulce v Microsoft Wordu. Během několika prvních okamžiků jsem si uvědomil náročnou práci výzkumníka. Tabulku jsem měl ve Wordu vloženou jako obrázek a tudíž do ní nebylo možné zaznamenávat informace. Data jsem si tedy zaznamenával pod tabulku. Později jsem tento problém poměrně snadno vyřešil vložením tabulky jako objektu. Na paměti jsem měl dále fakt, že ne ve všech třídách jsou k dispozici zásuvky, a proto bylo nutné mít připravenou nabitou baterii v notebooku. Přes technické problémy jsem se dostal poměrně snadno.

5.3 Metoda rozhovorů s vyučujícími

Velmi důležitá součást mé práce byla komunikace s učiteli. Učitelé, u kterých jsem vykonával následky, byly zároveň učiteli, se kterými jsem provedl rozhovory. Kritéria pro volbu těchto učitelů vycházela z kritérií pro výběr škol. Jak jsem již zmínil výše, tyto rozhovory měly pouze podpůrnou funkci, abych mohl lépe porozumět tomu, co jsem v hodinách viděl a slyšel, a pomohly mi lépe pochopit přístup učitele.

Krátké rozhovory týkající se jednotlivých hodin jsem prováděl vždy také před a po pozorované vyučovací hodině, abych získal od učitele cennou zpětnou vazbu. Vzhledem

k množství otázek jsem ale přistoupil k variantě, kterou jsem vyhodnotil jako přijatelnější pro obě strany, a sice k online dotazníku.

5.4 Metoda online dotazníku pro učitele

Metodu, kterou jsem nazval metodou online dotazníku lze označit jako kvalitativní. Rozsah dotazníku činí 15 otázek. Obsahuje především otevřené otázky, kterých je 13, a z toho 2 otázky jsou uzavřené. Dalo by se říci, že se jedná o písemnou formu rozhovoru (online). Pro tuto metodu jsem využil Google dotazník, v příloze najdete jeho přesné znění (viz Přílohu 2).

Hlavní výhodu této metody vidím v její časové dostupnosti a komfortu pro dotazovaného. Učitel si sám vybere, kdy a kde dotazník vyplní. Poskytuje mu dostatek času i pohodlí při vyplňování. Výhoda plyne i pro mě jako výzkumníka, neboť data získávám v poměrně přehledné podobě.

Soustředil jsem se na získání informace o využití efektivní komunikace z pohledu učitelů. Pomocí něho jsem byl zpraven o tom, co si vlastně učitelé pod tímto pojmem představí. Dále pak, jakou mírou učitelé využívají efektivní komunikaci a v neposlední řadě, zda přináší zvolená pedagogická forma komunikace očekávané výsledky.

5.5 Metoda dotazníků pro žáky

Tuto kvantitativní metodu jsem využil, abych získal zpětnou vazbu od žáků. Dotazník pro žáky byl jimi vyplněn vždy během poslední hodiny pozorování a zabral zhruba 10 minut. Je plně anonymní a jeho vyplnění se koná během vyučovací hodiny po předchozí domluvě s vyučujícím. Nutnost souhlasu zákonného zástupce dítěte s vyplněním dotazníku jsem konzultoval jak s učiteli, tak se zástupcem ředitele školy. Byl jsem informován, že v případě anonymního dotazníku takového rozsahu pokryje vyplnění tzv. generální souhlas.

Dotazník čítá 14 otázek, z nichž všechny jsou uzavřené. Možnosti na výběr jsou: ne / spíše ne / spíše ano / ano. Není zde tedy střední hodnota a žák je nucen přiklonit se na jednu či druhou stranu.

Cílem dotazníku pro žáky bylo zjistit názory žáků na vyučujícího daného předmětu, jakožto na souvislosti mezi komunikací učitele a zájmem o předmět. Dotazník byl záměrně nevyvážen, zejména výskytem otázek ohledně neefektivní komunikace. Jediný

problém, se kterým jsem se při prvním zadávání dotazníku setkal, byl nevyplnění všech otázek. Před každým dalším zadáváním jsem upozornil na skutečnost, že je nutné zodpovědět všechny otázky.

6 Výsledky šetření

V následujících podkapitolách se dostaneme ke zcela konkrétním školám a učitelům. Tyto školy budou stručně charakterizovány, aby pomohli čtenáři lépe pochopit popisované situace. Dále se zaměříme na specifika přístupu jednotlivých učitelů k žákům, abychom pochopili konkrétní situace a volbu specifických způsobů komunikace.

6.1 Komunikace na škole ZŠ Listová: Anglický jazyk

6.1.1 Profil školy

Základní škola Listová patří mezi školy, o kterých se dá říci, že jsou moderní a dobře vybavené. Škole se v minulosti podařilo získat finanční podporu z evropských fondů, ale i dalších finančních titulů, a proto se může těšit nadstandardním podmínkám pro výuku. V budově školy se nachází nejen vybavené odborné učebny a učebny jazyků. Nové technologie ve škole patří k samozřejmosti a učitelé je hojně využívají.

Škola má první a druhý stupeň. Celkem ji navštěvuje bezmála 300 žáků, přičemž kapacita je zcela naplněna. Ve škole nechybí ani školní jídelna a družina. Učitelé této školy nemají vlastní kabinety, ale využívají společnou sborovnu, kde má každý z učitelů svůj pracovní prostor. (Zdroj: Web školy a ŠVP, přesné informace nelze uvést z důvodu zachování anonymity.)

Během mých návštěv školy ke mně byli všichni učitelé velice vstřícní a sdílní. Za mé přítomnosti v pedagogickém sboru této školy panovalo příjemné klima a dobrá nálada.

Vyučování probíhá zpravidla v učebně jazyků, kde je k dispozici interaktivní tabule. Díky tomu, že je učebna koncipována do tvaru písmene U, je pozornost učitele rovnoměrně rozložena mezi všechny žáky. Paní učitelka dále používá materiály z vlastních zdrojů a učebnic.

6.1.2 Profil učitele a vybrané třídy

S paní učitelkou Janou jsem se seznámil během své pedagogické praxe. Díky jejímu otevřenému a přátelskému přístupu jsem se rozhodl ji kontaktovat a požádat o souhlas s provedením výzkumu v jejích hodinách anglického jazyka. Paní učitelka vyučuje pouze anglický jazyk a má za sebou dlouholetou praxi (více než 10 let). Využitím Gavorovy tabulky dimenzí (viz Tabulku 1), lze paní učitelku označit jako dobrou organizátorku, napomáhající, chápající a vedoucí žáky k odpovědnosti. Na základě pozorování bych ji označil za přiměřeně přísnou.

Osobně paní učitelku Janu vnímám jako člověka, kterého je třeba si vážit nejen pro její odbornost a schopnosti, ale i jako osobu, která je dobrým člověkem. Myslím, že i pro žáky musí spadat do kategorie „oblíbených učitelů“.

Zkoumaná třída byla 7. ročník s počtem žáků 15. Třída se v průběhu pozorování jevila jako poměrně aktivní a bezproblémová skupina.

6.1.3 Specifika přístupu učitele k žákům

Prvním a nepřehlédnutelným jevem v hodinách anglického jazyka je naprostá absence jazyka českého. Veškerá verbální komunikace probíhá v anglickém jazyce, a to včetně pokynů, vysvětlování, zkoušení, napomínání atd. Tento jev považujeme v hodinách anglického jazyka za očekávaný, nicméně je nutné podotknout, že paní učitelka opravdu využívá potenciál hodiny na plno. Žáci jsou tak nuceni dávat velký pozor, a pokud se chtějí na něco zeptat, musí své dotazy formulovat anglicky. Tato míra využívání anglického jazyka nám ale dle mého názoru může přinést i jisté riziko, které plyne ze skutečnosti, že žáci vždy nemusí být schopni svou otázku formulovat anglicky, a tak se raději nezeptají. Tento fakt může vést k tomu, že žáci prakticky nekladou otevřené otázky.

Paní učitelka Jana vchází do třídy pozitivně naladěna a se svým osobitým úsměvem se pozdraví se žáky. Během hodin panuje ve třídě vždy příjemná atmosféra. Žáci se aktivně zapojují do výuky, dokážou reagovat na učitele a dobře komunikovat. Paní učitelka Jana používá verbální i nonverbální způsoby komunikace. Žáci jsou nuceni v hodinách dávat pozor a snažit se porozumět, protože paní učitelka hovoří anglicky na velmi vysoké úrovni a věty nejsou příliš zjednodušovány. Na druhou stranu je paní učitelka bez sebemenšího zaváhání schopná vysvětlit svůj požadavek i jinými slovy, pokud vidí, že žáci úplně nerozumí tomu, co se od nich očekává.

Hodiny jsou dobře připravené a paní učitelka sama říká, že často si toho naplánuje tolik, že ani vše nestihne. Žáci se snaží zaujmout zajímavými tématy, která obohacují výuku. Zde docházíme ke shodě s odbornou literaturou, kde se můžeme dočíst, že učitel by měl přicházet s novými a zajímavými tématy, přiměřeně obtížnými žakovským schopnostem (viz Dvořák, kapitola 7 Způsoby motivace žáků výroky učitele). „Důležité je zejména zapojit starší žáky tak, aby v uvozovkách neměli čas na vyrušování.“. Pokud je potřeba žáky napomenout, je to opět jedinečně anglicky („Sorry, we are drawing, not speaking!“). Osobně se shoduji s paní učitelkou, jedná se o velmi efektivní způsob komunikace. Takové napomenutí si žáci zapamatují a domnívám se, že díky němu si všichni žáci osvojují porozumění anglickým výrazům.

Během hodiny se paní učitelka snaží o procvičení všech jazykových dovedností (speaking, listening, writing, reading), což bylo během následků pozorovatelné a paní učitelka Jana to potvrdila i ve svém rozhovoru.

Paní učitelka se snaží přistupovat k žákům pozitivním přístupem. Motivace žáků je pro ni důležitou součástí vyučování. Paní učitelka Jana oceňuje práci žáků a za jejich úspěchy je pochválí. Výroky, které přitom užívá, jsou v souladu s teorií, jakou můžeme číst v odborné literatuře (viz Dvořák, kapitola 7 Způsoby motivace žáků výroky učitele). Paní učitelka se totiž snaží zdůraznit, proč úspěchu žáci dosáhli („You worked hard today.“ Pozn. „Dnes ses snažil.“). To znamená, že učitel užívá výrok, který žáky povzbuzuje a pravdivě hodnotí jejich výkon.

Důležitá a výrazná je práce s hlasem. Paní učitelka dbá na intonaci a práci s hlasitostí. Často se vyskytne i nonverbální komunikace jako je souhlasné pokývání, potlesk anebo podání ruky se slovy „Congratulations!“. Tento jev velice dobře uvědomuje a považuje ho za žádoucí, neboť podle ní vede k efektivní komunikaci. Díky této komunikaci podle paní učitelky získává učitel zájem u žáků.

Udržování očního kontaktu je pro paní učitelku Janu nezbytností a žáci ho s ní většinou udržují. Paní učitelka doplňuje, že se snaží oční kontakt udržovat i například tím, že se k žákům skloní, nebo jde do podřepu. Při zkoušení žáci sedí, aby byli ve stejné úrovni s vyučujícím. To vše vede podle paní učitelky Jany k lepší komunikaci.

Důležitým aspektem je též klást důraz na možnost volby. Žáci mohou určité věci zvolit (práce ve dvojicích nebo skupinách, role ve skupině, čas). Zajímavostí je také možnost přípravy, tzv. help list, který má žákům pomoci lépe komunikovat nebo za jeho

pomoci si mohou připravit referát. Skupinovou práci paní učitelka využívá často, neboť je podle ní skvělá na trénování spoluúčasti.

Direktivní příkazy jsou v hodinách využívány s rozumnou mírou (například: „Write the dialog again. Show your memory.“, „Learn sentences by heart. One minute.“, „Tell your sentences to your partners.“ atd.)

Direktivní příkazy mohou být žákům zadány i písemnou formou a během hodiny mají své nezastupitelné místo. Paní učitelka uvedla, že pokud třída byla příliš hlučná po jejím příchodu, začala jim pokyny psát na tabuli, aniž by je říkala nahlas. Neobvyklé chování učitelky žáky vede k útlumu a ke větší pozornosti. Sama učitelka Jana ale zdůrazňuje, že tato metoda nelze zařazovat do výuky příliš často, neboť by mohla pozbýt na účinnosti.

6.1.4 Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování

Zájem žáků o předmět dle stanovených kritérií:

Během pozorování jsem zjistil, že žáci paní učitelky Jany jsou komunikativní a aktivně se zapojují do vyučování. Žáci většinou nekladou otevřené otázky, což přisuzuji jazykové bariéře. Žáci během hodin příliš nevyrušují.

Způsoby komunikace dle učitelky:

Paní učitelka Jana o sobě tvrdí, že přikládá velký význam neverbální komunikaci. Dle jejího názoru je důležité vysílat takové signály, které dají žákovi najevo, že s ním nejedná nadřazeně (přestože vztah učitel – žák je jasně vymezen). Tento způsob jednání realizuje například podřepnutím na úroveň dítěte (viz Kapitulu 1 Komunikace: Neverbální komunikace, str. 10). Dále dbá na udržování očního kontaktu a posturiku, jíž dává najevo otevřenost vůči svojí osobě. Za další specifický způsob komunikace paní učitelky Jany můžeme považovat zkoušení u tabule, kdy dává žákům k dispozici židli. Tím se opět dostává žák a učitel do pozice téměř rovnocenné.

Jak jsem již v předchozí kapitole uvedl, paní učitelka též používá i vokální prostředky jako nástroj vedoucí k efektivnější komunikaci. Podle jejích slov má zabarvení hlasu a intonace velký vliv na vnímání žáků. Při vhodném zvolení hlasitosti, zabarvení a intonaci dostávají žáci najevo (ne)spokojenost paní učitelky s jejich prací.

Dle toho co jsem viděl:

V žakovských dotaznících i v rozhovoru s učitelem jsem zjistil, že paní učitelka Jana i její žáci jsou přesvědčeni o důležitosti efektivní komunikace a jejím účinku na zájem

o předmět. Při svém pozorování jsem zaznamenával fráze, které jsou na základě odborné literatury považovány za efektivní. Největší konsensus jsem spatřil v možnostech volby. Paní učitelka sama ve svém rozhovoru řekla: „Možnost volby je skvělá. Budete pracovat ve dvojicích nebo ve skupinách? Kolik času potřebujete? Připravte si povídání o ...“. Žáci ve svých dotaznících s tímto tvrzením převážně souhlasili, což koresponduje s tvrzením paní učitelky a mým pozorováním.

Na otázku, zda je paní učitelka přísná, žáci rozhodli, že tomu tak je (konkrétně 10:5). S tímto tvrzením souhlasí i paní učitelka a přiznává, že toto tvrzení ráda slyší. Považuje svoji důslednost za svou přednost, což však neodporuje jejím pozitivnímu přístupu k žákům. Toto tvrzení rozvádí ve svém rozhovoru. „Po letech praxe stavím svoji práci na slušném a přátelském chování k žákům. To se ale nevylučuje s faktem, že je potřeba to doplnit důsledností...“. Při mých následcích jsem zaznamenal, že paní učitelka Jana se opravdu snaží přistupovat k žákům přátelsky a vychází jim vstříc. Ale na svých požadavcích, zejména týkajících se znalostí, je neústupná. Jelikož i přes vyšší nároky na své studium vychází žáci s paní učitelkou velmi kladně a dávají jí zpětnou vazbu, usuzuji, že kladný přístup pozitivně podněcuje akceptování vysokých studijních nároků.

Zajímavý rozpor nastal mezi žáky a paní učitelkou v používání zvýšení hlasu. Paní učitelka sdělila, že je pro ni důležitá práce s hlasem. Tudíž i zvýšení tónu hlasu je prvek, s kterým pracuje, aby docílila svých komunikačních záměrů. Pro žáky je však tento aspekt komunikace marginální. V dotaznících se většina shodla na tom, že zvýšení hlasu paní učitelka nepoužívá. V hodinách se zvýšení hlasu objevovalo jen sporadicky. Žáci převážně dávají pozor a reagují na paní učitelku, tudíž paní učitelka Jana nemusí příliš často zvyšovat hlas, aby si vynutila pozornost. Vyšší tón hlasu však používá jako prostředek pro upozornění na závažnou část sdělení, kterou si mají žáci zapamatovat. Z toho soudím, že si žáci spojili zvýšení hlasu jako kárající prostředek, nikoliv upozorňovací, a tedy v dotazníku jej vyhodnotili jako nevyhovující.

V žakovských dotaznících jsem rozlišil problém skákání do řeči učiteli a mluvení „jeden přes druhého“. Na této škole sedmý ročník odpověděl zamítavě na obě otázky. Přesto musím nesouhlasit s tímto výsledkem. Při některých otázkách paní učitelky Jany se snaživí jednotlivci snažili horlivě vyjádřit svůj názor a komunikace k učiteli pak sklouzla k debatě ve třídě mezi žáky navzájem. Je otázka, zda brát tento jev jako jednoznačně neefektivní, nebo zárodek diskuze či debaty.

V pozorovacích arších, které přikládám v příloze, je zjevné, že výskyt neefektivní komunikace je opravdu minimální. Jediným neefektivním prvkem, který se vyskytl vícekrát, je používání direktivních příkazů. Někdy však paní učitelka pronese výrok, jenž může i nemusí být zcela direktivní. Například věta: „Open your books at page 32!“ Formálně je věta povahy direktivní, ale v tomto případě je volena z hlediska svižnosti a rychlosti komunikace. Tento konkrétní příkaz je spíš kladem komunikace, každý příkazu rozumí a následně jedná. Kdyby paní učitelka Jana dávala v tomto případě možnost volby, pak by další výklad postrádal smysl, jelikož by někteří žáci mohli odmítnout pracovat s učebnicí a další práce v hodině by byla kontraproduktivní.

Za markantní nedostatek v komunikaci s žáky považuje paní učitelka Jana negativní hodnocení před třídou. V dobré víře se snaží děti nabádat k studiu cizích jazyků a větší pracovitosti. Za mé přítomnosti ve třídě jsem se setkal s takovým výrokem pouze jednou, když paní učitelka při zkoušení žáka podotkla: „Jazyky budeš potřebovat.“ (který pronesla v angličtině). Paní učitelka tedy bere toto nabádání jako svou rezervu. Při žákovských dotaznících však žáci s velkou početní převahou (11:4) zakroužkovali zápornou odpověď na otázku, jestli jejich kantor často poučuje.

6.1.5 Výsledky výzkumu na ZŠ Listová

Během pozorování i rozhovorů bylo patrné, že paní učitelka používá zejména efektivní prvky komunikace. Žáci během pozorování byli z velké části aktivní a zapojovali se do výuky. Do žákovských dotazníků žáci vyplnili, že je předmět anglický jazyk baví, což odpovídá tomu, co jsem pozoroval přímo v hodinách. Největší zásluhu přisuzují přístupu paní učitelky, se kterou jsou žáci dle dotazníků spokojeni. Žáci odpověděli, že jejich zájem o předmět je ovlivněn způsobem komunikace učitele. Paní učitelka používá při svém vyučování prvky efektivní komunikace podle odborné literatury.

7 Komunikace na škole ZŠ Smrčina: Anglický jazyk

7.1 Profil školy

Základní škola Smrčina je poměrně velká škola, která v posledních letech prochází modernizací. Výroční zpráva na stránkách školy z roku 2015-16 uvádí počet žáků 540. Škola nabízí žákům možnost stravování se ve školní jídelně. V areálu jsou dvě tělocvičny a venkovní hřiště. Žáci mají možnost výběru z mnoha zájmových kroužků. (Zdroj: Web školy a ŠVP, přesné informace nelze uvést z důvodu zachování anonymity.)

Učitelský sbor se schází na pravidelných tzv. klubových setkáních, kde se konzultují všechna důležitá témata týkající se školy a školních akcí. Sídli v kabinetech, zpravidla po 2 učitelích na jeden kabinet. Osobně na mě klima ve škole působí příjemně, učitelé jsou vstřícní a ochotní.

Výuka anglického jazyka na této škole neprobíhá v učebnách cizích jazyků. Žáci zůstávají ve své třídě, případně se spojují s třídou jinou. Učitel je nucen cestovat poměrně značnou vzdálenost, než se dostane do příslušné učebny. To mnohdy vyžaduje, aby si vyhradil část přestávky na přesun mezi učebnami.

7.2 Profil učitele a vybrané třídy

Paní učitelka Iva vyučuje na škole pouze anglický jazyk. Učí zde již více než 5 let. Osobně ji považuji za otevřenou a nápomocnou. Pravidelné pozorování mi umožňuje zařadit ji i dle jejího interakčního stylu podle Gavorovy tabulky dimenzí učitelova interakčního stylu (viz Tabulka 1). Paní učitelku Ivu bych dle Gavorových parametrů určil jako dobrou organizátorku vyučování, napomáhající a chápající.

Výzkum byl proveden ve třídě 9. ročníku s počtem 12 žáků. Třída se v průběhu výzkumu jevila jako stálá, bezproblémová a dobře spolupracující skupina.

7.3 Specifika přístupu učitele k žákům

V hodinách anglického jazyka u paní učitelky Ivy panuje přátelská atmosféra. Vchází do třídy vždy pozitivně naladěna. S žáky komunikuje během hodin převážně anglicky. Při domluvě, nebo vysvětlování se objeví i čeština.

Paní učitelka Iva jen minimálně píše na tabuli, ve většině případů má vždy zápis připraven v prezentaci, kterou žákům promítne. To dle mého názoru usnadní práci učiteli a výhodou je i lepší čitelnost zápisu.

Jako pozorovatel jsem měl možnost zaznamenat, že během výuky není znatelná přílišná hierarchie učitel – žák. Paní učitelka je hodně přátelská a je si toho vědoma, což bylo ověřeno i v rozhovorech. Dále přiznává, že se domnívá, že rezervy má v důslednosti. Mínil tím, že dětem například promine trest. Během mého pozorování se to ale příliš nepotvrdilo. Paní učitelka si za svým rozhodnutím pevně stojí, a když se třídou dohodne na termínu testu, nemění ho. V rozhovoru zmínila, že v krajním případě, když je velmi nespokojená s chováním žáků, pohrozí jim písemkou. Pokud to nepomůže, zvedne ruku nad hlavu a začne nahlas počítat do tří. Pokud se do té doby třída neuklidní, píše se písemka. Písemku pak nutně neznámkuje, ale ověří si, zda se žáci vyrušovali pouze z jejich rozmaru, nebo kvůli tomu, že už látku umí a nudí se.

Během hodin se paní učitelka snaží žáky zaujmout zajímavými tématy, která vhodně doplňuje o multimediální materiál. Vyučování neprobíhá podle učebnic. Paní učitelka vytváří a přináší vlastní materiály. Konkrétně je zde kladen důraz na využití angličtiny v každodenním životě. Vybírá příklady, které jsou aktuální, dětem blízké a populární. Například často využívá úryvky z filmů a seriálů, nebo práci s fotografiemi. Snaží se žáky přimět reagovat na její podněty a donutit je tak reagovat.

Často jsou využívány formy týmové práce a hry pro ozvláštnění výuky. Žáci jsou zvyklí pracovat ve skupinách, ve kterých mají dané role (mluvčí, zapisovatel, atd.). Kooperace žáků je žádoucí i z hlediska jejich motivace, neboť se naučí pracovat v kolektivu a osvojí si dělbu práce. To potvrzuje i teorie z odborné literatury (viz Dvořák, Kapitola 7 Způsoby motivace žáků výroky učitele).

Učitel-žák-pozorovatel:

Paní učitelka Iva sama říká, že pracuje s intonací hlasu, která je pak znatelná, například během pokárání. Během pozorování jsem však zaznamenal i ironii, kterou poměrně často používá. Často je ale humorná i pro žáky, takže ji nepovažují za urážející, ba naopak, často vnáší do hodin uvolnění a zlepšuje atmosféru ve třídě. Vyskytují se ale i případy, kdy dle teorie (viz Mešková, Kapitolu 8 Efektivní komunikace učitele) může působit neefektivně (Učitel: „Very nice pronunciation, Mark!“ Pozn. Velmi pěkná výslovnost, Marku!). Paní učitelka své žáky dobře zná a je si vědoma toho, že žák svůj slovní projev úmyslně „odflákl“ a svedl by to lépe. Poté sama řekne větu správně a následně žáka znovu vybídne, aby to zkusil ještě jednou a dal si záležet.

Během hodin hojně pracuje s nonverbální komunikací – symbol palce nahoru, úsměv, „zlý pohled“... Děti na tyto podněty reagují mnohdy rychleji, než když je paní učitelka slovně napomíná. Při vyvolání žáka jde k jeho lavici a udržuje s ním oční kontakt. Nesetrvává pasivně pouze za katedrou, ale pohybuje se ve třídě mezi žáky. Při týmových hrách se také mění rozložení třídy. Odsunou se lavice a ve volném prostoru si žáci utvoří s židlí kruh. Mezi nimi sedí i paní učitelka a zapojuje se také aktivně do dané činnosti.

Výrazným prvkem práce paní učitelky Ivy je využívání techniky brainstormingu, obzvlášť v případě rozšiřování slovní zásoby. Paní učitelka napíše doprostřed tabule slovo, které v sobě zahrnuje nějaké téma. Kolem tohoto slova nakreslí kruh a vyvolává žáky, aby od něj nakreslili šipky, na jejichž konci napíší další slovo, které si vybaví se zadaným tématem (slovem, které prvotně napsala paní učitelka). Žáci samozřejmě píšou jimi zvolená slova v angličtině, pokud si nejsou jisti správným pravopisem, paní učitelka je opraví. Takto posléze vznikne rozvětvený strom s mnoha podněty k diskuzi. Žáci mají na tabuli tento strom po celou dobu vyučování před sebou, aby si mohli slova dobře vštípit do paměti. Osobně právě takovou aktivitu považuji za dobrou interakci mezi žákem a učitelem. Žáci vhodně reagují a spolupracují, když se zeptají paní učitelky, jak se správně slovo vysloví, dochází navíc k žádoucím interakčním výměnám, což potvrzuje i Šalamounová, Švaříček (viz, Kapitolu 5 Komunikace z pohledu učitelů).

Další markantní znak komunikace paní učitelky Ivy je používání techniky dvou slov. Zaznamenal jsem si fráze: „Petře, sešit!“, „Karolínó, taška!“ (myšleno, aby dala tašku

na stranu z uličky, kde prochází učitel). V rozhovoru paní učitelka uvedla, že takto s žáky hovoří proto, aby rychle a účinně zaujala jejich pozornost. „Techniku dvou slov používám u živých dětí. Pokud po nich chci a řeknu to důrazně a krátce, rychle pochopí, že to myslím vážně.“ Což je potvrzením teorie o efektivní komunikaci dle Meškové (viz Kapitolu 8 Efektivní komunikace učitele).

Mimo techniku dvou slov používá paní učitelka i direktivní příkazy, např. „Pojď k tabuli!“, „Odevzdejte své práce!“, „Teď dávejte pozor!“. Podle paní učitelky Ivy tyto příkazy zrychlují komunikaci a jsou ukazatelem toho, že i přes její přátelský přístup, vystupuje zde ona jako autorita.

Snaží se také žákům vycházet vstříc. Dává jim možnost vybrat si termín testu, samozřejmě v přijatelném časovém horizontu. Sama tvrdí, že to má mnoho výhod jak pro ni, tak i pro žáky. „Když nechám žáky vybrat si termín, do kdy jsou schopni se na písemnou práci naučit, pak jsou odkázáni k tomu, že si to rozhodli sami. Kdybych si vybrala termín sama, pak bych mohla akceptovat žádosti o opravný test, jelikož by mohli žáci namítnout, že potřebují více času. Velkým bonusem je také pro mě fakt, že se většina žáků opravdu látku naučí a rozumějí jí.“

7.4 Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování

Zájem žáků o předmět dle stanovených kritérií:

Pozorování ukázalo, že se žáci do výuky aktivně zapojují, dobře komunikují a plní úkoly učitele. Doplnující otázky místy kladou v mateřském jazyce. Žáci jen málo, nebo vůbec nepožadují dobrovolné úkoly k procvičení.

Během pozorování jsem zaznamenal množství forem efektivní komunikace. Mezi nejvýraznější z nich patří oznámení, které je dle Meškové (viz Kapitolu 8 Efektivní komunikace učitele) považováno za efektivní. Bylo tak možné zaznamenat například frázi: „Je potřeba uzavřít tento týden známky.“ Dalším neméně výrazným prvkem je možnost volby: „Napišeme si dnes nebo příště?“. Pomocí heuristického rozhovoru žákům odhaluje nové poznatky. Je na učiteli, aby v takovém případě zvolil správný jazykový kód. To učitel dělá podle možností. Otázky nejsou kladeny v angličtině, což dle mého názoru motivuje i slabší žáky, aby se zapojili. Nepochází totiž k pocitu frustrace z toho, že něco řeknou špatně. Obdobným způsobem funguje i kladení otevřených žakovských otázek. Žáci je kladou v jejich mateřském jazyce, protože je to

pro ně přirozené (Žák: „Jak se píše *statue*?“). Učitel na takovou otázku může odpovědět anglicky tím, že slovo „vyspelluje“.

Objevuje se poučování ohledně důležitosti předmětu anglického jazyka. Paní učitelka Iva často přichází s tématy z běžné komunikace a klade důraz na jejich správné používání. V rozhovoru přiznala, že se snaží dbát na to, aby žáci perfektně uměli komunikační fráze. Leckdy se neubrání, dle svých slov, k poučování o důležitosti ovládnutí anglického jazyka v globálním měřítku. Žáci se v dotaznících také shodli na tom, že jejich paní učitelka často poučuje. Z vlastního pozorování mohu říci, že poučování ze strany paní učitelky Ivy se objevovalo pouze u 4 pozorování z 15.

Problematika vedení monologu učitele je v této třídě rozporuplná. Žáci na otázku, zda se domnívají, že většinu hodiny mluví pouze učitel, nedokázali rozhodnout. Jak jsem již rozvedl v předchozích kapitolách, paní učitelka Iva má s žáky převážně přátelský vztah. Pozoroval jsem značnou četnost dialogů, které byly iniciovány paní učitelkou. Zejména při skupinových hrách rozdává žákům dílčí komunikační a soudící role.

Přátelský vztah paní učitelky Ivy se také odráží v tom, že žáci se snaží sdělit svůj názor celé třídě, a tak vznikne nežádoucí komunikace, kdy všichni mluví „jeden přes druhého“. Paní učitelka Iva se snaží žáky vést k debatě, v které by společným úsilím dokázali vyřešit daný problém. „Mým cílem je, aby žáci dokázali poslouchat názory druhých a reagovali na ně. Bohužel se mi stává, že žáci jsou příliš horliví a nedokážou vydržet, dokud jejich spolužák nedomluví.“ Slova paní učitelky mohu potvrdit z pozorování i ze své dosavadní učitelské praxe. Žáci mívají nutkavou potřebu říci svůj názor celému kolektivu. Při takové výměně názorů může učitel velmi těžko regulovat a kontrolovat výpovědi žáků. Paní učitelka se snaží žáky usměrňovat gesty, např. zdvižením ruky, pokynutím hlavy k určenému mluvčímu apod.

(viz Kapitolu 1 Komunikace: Pohyby těla, str. 11)

7.5 Výsledky výzkumu na ZŠ Smrčina (anglický jazyk)

Paní učitelka Iva používá množství metod, které vytváří prostor pro komunikaci. Efektivní komunikace během hodin probíhá a žáky předmět baví, což dokládají i odpovědi v žákovských dotaznících a pozorovací archy. Jediným výrazným prvkem, který spadá do neefektivní komunikace, je použití ironie. Vyplývá to i z žákovských dotazníků. Paní učitelka Iva však ironii používá ve většině případů vtipně a slouží tak k uvolnění atmosféry. Díky množství aktivit, které paní učitelka využívá, žáci nejsou během hodin pasivní. Během hodin paní učitelka využívá především prvky efektivní komunikace. Jejím cílem je podnítit žáky ke komunikaci v anglickém jazyce, což je pro žáky žádoucí. Dostávají v četných případech možnost volby a ve většině případů dodržují pravidla komunikace. Setkáváme se však i se situací, kdy se snaží žáci příliš horlivě ukázat, že znají odpověď a nedokážou vydržet čekat, až dostanou prostor. V případě, že se žáci začnou chovat neukázněně, nebo ztrácí pozornost, používá paní učitelka nonverbální komunikaci, která je velmi efektivní.

Žáci v dotaznících odpověděli, že je předmět anglický jazyk baví, přičemž si celkově myslí, že to není ovlivněno způsobem komunikace jejich učitele. Tento pozoruhodný jev nám může naznačovat, že žáci se o předmět zajímají bez ohledu na způsob komunikace jejich učitele. Dle pozorování je na druhé straně patrné, že paní učitelka využívá z větší míry prvky efektivní komunikace.

8 Komunikace na škole ZŠ Smrčina: Informatika

8.1 Profil učitele a vybrané třídy

Pan učitel Ludvík učí pouze informatiku. Současně působí na škole jako správce sítě. Subjektivně na mě učitel působí jako výborný IT odborník. Pokud bych vycházel z Gavorovy tabulky dimenzí (viz Tabulku 1), tak bych interakční styl pana učitele označil jako organizátor, kárající, přísný a někdy i nespokojený.

Výzkum byl prováděn na třídě 9. ročníku s počtem žáků 13.

8.2 Specifika přístupu učitele k žákům

V hodinách informatiky pana učitele Ludvíka je nejvíce zjevné používání ironie. Touto formou komunikace sděluje žákům jejich výsledky a reaguje tak na chybné návrhy řešení. Často je tedy možné zaslechnout: „Tak výsledky dopadly hůř než v době, kdy se pracovalo jen s počítačem.“ Což byl příklad oznámení výsledků testů. Žáci však tyto poznámky berou s nadhledem a za celé mé pozorování se mi nestalo, že by si to někdo vzal osobně (soudím tak podle vnějších projevů chování).

Při příchodu do hodiny dá pan učitel Ludvík žákům pokyn, aby si zapnuly počítače. Ve výuce se uplatňuje teorie a následně praktické využití. Pan učitel Ludvík využívá dva projektory, takže promítací plocha je dvojnásobně velká, což přispívá k tomu, že žáci z celé třídy mohou přehledně sledovat pracovní postup. Učebna je koncipována klasickým způsobem – řady lavic, takže se žáci „schovají“ za monitorem svého počítače. Učitel má k dispozici software, pomocí kterého může monitorovat činnost žáků, přesto ale raději třídu obejde, aby mohl s žáky lépe komunikovat o jejich práci. Díky tomu, že učitel třídou prochází, minimalizuje se omezení pozornosti pouze na část žáků (viz Obrázek 1: Mareš, Křivohlavý: Sociální a pedagogická komunikace ve škole, str. 56).

Pokud se učitel žáků ptá, zda je vše jasné, většinou nikdo neodpoví nahlas, pár žáků však kývne hlavou na srozuměnou.

Velmi často pan učitel Ludvík používá direktivní příkazy. Obzvláště ke konci hodiny, kdy lze již vidět, že se nachází v časovém presu a požaduje po žácích bezprostřední odpověď. Žáci většinou nemají tak rychlé reakce, tudíž učitelův záměr nebývá efektivní.

Určité téma probírá pan učitel Ludvík komplexně. Teorii střídá ihned s praktickým využitím. Žáci mají tedy možnost si novou informaci vzápětí vyzkoušet v praxi.

Po žácích nevyžaduje žádnou práci navíc. Většinu žáci upírají pozornost ke svým obrazovkám nebo na projektor. Přímý oční kontakt s učitelem nastává při přímé konfrontaci. Pokud je žák vyvolán, poté svou pozornost obrátí k učiteli.

Pan učitel pro zjednání pořádku ve třídě používá zvýšení hlasu, který používá výhradně kvůli kázní. Nemá tedy jiný didaktický záměr, například zdůraznění důležité informace. Celkově pan učitel Ludvík mluví dle mého názoru možná až příliš hlasitě,

žáci si pak zvyknou na tuto výšku hlasu, a pro zjednání pořádku pak učitel musí vynaložit již hodně úsilí.

8.3 Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování

Zájem žáků o předmět dle stanovených kritérií:

Dle většiny pozorování se žáci do výuky zapojují, i když moc nekomunikují, plní úkoly učitele, ale pouze málo kladou doplňující otázky a přichází s vlastními řešeními problému. Žáci jen málo, nebo vůbec nepožadují dobrovolné úkoly k procvičení.

Sebereflexe učitele:

Mít nadhled je pro pana učitele Ludvíka prioritou. Jak jsem v předešlé kapitole zmínil, frekvence používání ironie byla ze všech náslešků v této třídě nejčastější. Pan učitel o sobě tvrdí, že ironii používá jako odlehčení situace. Pokud pan učitel může dát nějakou radu, co pomáhá vylepšit vyučovací hodinu, poradil by: „Nebrat příliš vážně svůj předmět, žáci si k němu musí najít cestu sami. Nikdy nezaujmeme všechny žáky, a proto nemá smysl brát smrtelně vážně dílčí neúspěchy žáků nebo delší čas věnovaný jednomu tématu.“

K zvýšení efektivity komunikace mezi učitelem a žákem používá pan učitel motivaci. Po určitém časovém intervalu přináší nová témata, která by podle jeho názoru měli žáci nejen znát, ale také je zaujmout. Ve svém dotazníku uvedl například vývoj počítačových her a práci s grafikou.

Aby komunikace byla efektivní, musí být podle pana učitele Ludvíka snaha na obou stranách. V rozhovoru tuto myšlenku rozvedl. Cítí se znevýhodněný tím, že snaha o navázání debaty či rozhovoru, je iniciována jen jím, ale žáci se k této příležitosti stavějí pasivně. Pokud jim dává možnost přijít s vlastním řešením, tak tuto příležitost zřídka kdy využívají.

Učitel-žák-pozorovatel:

Z výsledků žakovských dotazníků vyplynulo, že žáci považují pana učitele za přísného, ale zároveň jsou s vyučujícím spokojeni. Tento výsledek vyvrací stereotyp, že přísnost ovlivňuje oblíbenost učitele. Při mé přítomnosti v hodinách pana učitele Ludvíka jsem zažil několik situací, kdy dával najevo neústupnost ohledně podmínek písemné práce a časové dotace na vypracování testu.

Žáci se v dotazníku s velkou početní převahou rozhodli, že pan učitel zvyšuje hlas. Pan učitel Ludvík ve svém dotazníku ani v rozhovoru o využití hlasu ani o intonaci nemluvil. Přesto i mé pozorování potvrzuje výsledek žákovského dotazníku. Při každém menším rozruchu pan učitel zvyšoval hlas, čímž chtěl dosáhnout absolutního klidu. Žáci většinou na tento podnět reagovali a ztišili se.

Velmi výrazným znakem u žákovských dotazníků byly kladné odpovědi týkajících se neefektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Žáci se shodli na tom, že jejich učitel informatiky často poučuje, uráží žáky a používá ironii. Zároveň žáci přiznávají, že hodinu narušují mluvením „jeden přes druhého“ a skákáním do řeči. Učitel podle výsledků dotazníku mluví většinu hodiny. S touto skutečností musím dle mého pozorování souhlasit jen částečně. Pan učitel Ludvík mluví převážnou část hodiny sám, ale dává žákům možnost se vyjádřit. Žáci však tuto nabídku nevyužívají a pan učitel nevymáhá aktivitu na úkor probrané látky. Přestože v dotaznících bylo zmíněno hodně negativ ohledně komunikace mezi panem učitelem a žáky, v otázce, zda jsou žáci s vyučujícím spokojeni, a jak již bylo zmíněno, odpověděla většina kladně.

Z dotazníku také vyšlo najevo, že žáci spíše nevěnují pozornost učiteli. Ze strany pana učitele Ludvíka také vyplývá, že by uvítal větší míru aktivního naslouchání. „Žáci by měli přicházet s perspektivním řešením. Také bych uvítal, kdyby žáci nejen dávali pozor, ale aktivně naslouchali. Tím, že v mých hodinách je relativní klid (ticho) neznamená, že si žáci probranou látku vštěpují do paměti.“

8.4 Výsledky výzkumu na ZŠ Smrčina (informatika)

Z výše uvedeného usuzuji, že ačkoliv převažují prvky neefektivní komunikace, žáci jsou s učitelem informatiky spokojeni a předmět je baví (7 žáků baví, 6 žáků nebaví). Na neefektivní komunikaci mezi panem učitelem Ludvíkem a žáky má podíl mnohdy agresivní ironie. Cílem je žáky ponížit, nikoliv odlehčit situaci (což sám o sobě pan učitel netvrdí). Toto jednání může časem žáky odrazovat i od zájmu o předmět, jelikož si jej budou spojovat s nepříjemným prožitkem. Ačkoliv učitel používá prvky neefektivní komunikace ve velké míře, většinu žáků toto chování neodrazuje od zájmu o předmět.

U žáků se objevil výskyt několika kritérií, které naznačují zájem o předmět. Zároveň se však neprojevil současný výskyt efektivní komunikace. Výsledky si interpretuji tak, že žáky předmět baví, ačkoliv na tom nemá hlavní podíl učitelova komunikace.

9 Komunikace na škole ZŠ Lázeňská: Informatika

9.1 Profil školy

Základní škola Lázeňská je jedinou základní školou ve městě. Škola má první a druhý stupeň. V každém ročníku jsou dvě paralelní třídy a naplněnost se pohybuje mezi 23-24 žáky na třídu. Celkový počet žáků se pohybuje okolo 400.

Budova školy se skládá ze dvou propojených budov. Během minulých deseti let škola prošla rekonstrukcí. Nabízí sportovní areál s atletickou dráhou, množstvím hřišť, sprinterské a skokanské sektory. (Zdroj: Web školy a ŠVP, přesné informace nelze uvést z důvodu zachování anonymity.)

Školu jsem si pro svůj výzkum vybral i z důvodu, že jsem zde vykonával pedagogickou praxi, kde jsem měl s vedením školy a přístupem učitelů velice dobré zkušenosti.

9.2 Profil učitele a vybrané třídy

Pan učitel Michal učí informatiku a tělesnou výchovu. Navíc působí na škole i jako správce sítě. Subjektivně se domnívám, že pan učitel působí na žáky spravedlivě a autoritativně. Dle Gavorovy tabulky dimenzí (viz Tabulku 1) bych jeho interakční styl popsal jako dobrý organizátor vyučování, napomáhající a chápající.

Výzkumný vzorek pro můj výzkum tvořila třída 8. ročníku s počtem žáků 22.

9.3 Specifika přístupu učitele k žákům

Vyučovací hodiny pana učitele Michala bývají dobře připravené a promyšlené. Pan učitel Michal využívá oční kontakt pro udržování pozornosti žáků. Často jsou žáci vyvoláváni a nuceni reagovat. Hodiny informatiky jsou pestré a nespočívají pouze v práci na počítači. Učitel klade důraz i na rozvoj algoritmického myšlení. Poměrně často žáky odkazuje na literaturu či webové zdroje k prostudování dalších informací, a další hodinu se žáků ptá, co nastudovali. Ve třídě je vždy alespoň několik žáků, kteří reagují kladně a stručně sdělí třídě, co si nastudovali. Někdy je po žácích požadováno přímo své výsledky prezentovat před tabulí. To osobně považuji za přínos, neboť žáci jsou tak podněcováni k samostatnosti a procvičují si vystupování a vlastní projev před skupinou.

9.4 Konfrontace výsledků dotazníku a pozorování

Zájem žáků o předmět dle stanovených kritérií:

Žáci, které učí pan učitel Michal, v hodinách dobře pracují, aktivně se zapojují do výuky a nevyrušují. Poměrně často kladou doplňující otevřené otázky k tématu.

Sebereflexe učitele:

Pan učitel Michal se domnívá, že v ideální hodině by žáci měli být pozorní a komunikativní. Lze to podle něho do jisté míry ovlivnit, a to vytvořením příjemného prostředí pro výuku a prostoru pro spoluúčast. Prostor pro spoluúčast je podle pana učitele Michala zásadní, protože tak dáme najevo, že nás zajímá názor žáka, případně postup řešení problému. Hlavně ale nutí žáky přemýšlet nad problémem. Pan učitel chápe termín efektivní komunikace jako druh komunikace, při které se obě strany (učitel a žáci) navzájem chápou. Dále se domnívá, že je důležité, aby učitel své žáky znal. To znamená, aby věděl, jací jsou i mimo jeho hodiny, jaké jsou jejich zájmy, postoje a podobně. Pan učitel Michal používá pro své vyučování různé aktivity a snaží se prezentovat žákům i zajímavosti, aby zvýšil zájem o předmět.

Možnost volby je podle pana učitele Michala důležitá, protože usnadňuje rozhodování žáků. Pan učitel dodává, že bez možností se žáci někdy nerozhodnou.

Učitel-žák-pozorovatel:

Na základě pozorování se dá říci, že žáci v hodinách pana učitele Michala jsou komunikativní. Velmi často kladou otevřené otázky k tématu. Činí tak zejména v případě, když potřebují poradit. Učitel často zadá žákům práci a pak monitoruje jejich činnost, přičemž prochází třídou. Žáci se dají považovat za velmi komunikativní také v diskuzích o probíraných tématech. Kladli doplňující otázky zejména u hardwaru, jeho principech a činnosti. Učitel žáky dle mého názoru zaujal zejména dobře připravenou prezentací. Zde byl potom velmi patrný zájem žáků dozvědět se informace o právě probírané látce.

Pan učitel Michal poměrně často využívá během svých hodin direktivní příkazy („Zapněte si počítače!“, „Otevřete si svou minulou práci.“, „Vyhledejte na internetu výraz...“, „Klikněte myší na Nástroje.“). Direktivní příkazy mají v těchto případech své nezastupitelné místo, protože jsou nezbytné pro správný chod hodiny a činnost žáků.

Během hodin, které byly více zaměřené na teorii, byl pozorovatelný pokles použití direktivních příkazů.

Žáci v hodinách pana učitele Michala většinou neskáčou učiteli do řeči a dá se říci, že pozorně poslouchají. V nejnnutnějších případech použije zvýšení hlasu při napomínání vyrušujícího žáka. Učitel a žáci se střídají v hovoření a poslouchání. Když je učitel vybídne k odpovědi, ve většině případů se dočká odpovědi napoprvé. Pokud tomu tak není, pokládá otázku jinak, dokud nakonec odpověď nedostane. Tento způsob považují za vysoce účinný, neboť vědomost, na kterou žáci „přijdou sami“, bude lépe zapamatována. Žáci během hodiny nemluví „jeden přes druhého“, dá se říci, že jsou dobře organizovaní, a až na pár výjimek disciplinovaní, na čemž se žáci shodují i v žákovských dotaznících.

Učitel si uvědomuje, že možnost volby je důležitá, ve většině případů však pevně stanoví, jak mají práci dělat a také kdy ji budou dělat. Možnost volby může být zde, dle mého pozorování, často potlačena, což je způsobeno především typem aktivity (samostatná práce na počítači, určení specifického softwaru, ve kterém žáci pracují). Žáci se například dotazují, proč se musí učit pracovat v daném počítačovém programu, když doma mají nainstalován jiný. Učitel toho ale prozíravě využije a zavede diskuzi na téma „open source“ (pozn. open source je počítačový software, který má tzv. otevřený zdrojový kód, v souvislosti s tímto pojmem se hovoří o jeho legální (ne)dostupnosti). Žáci pak během diskuze kladou učiteli doplňující otázky.

Na druhé straně učitel nechává žákům volnou ruku ve chvílích, kdy mohou zapojit svou kreativitu. Chválí žáky za pracovní postup, který též vede ke správnému výsledku. Možnost volby, o které učitel mluvil v rozhovoru, byla směřována na situaci, do které se žáci dostávají převážně během opakování, a sice když se učitel na něco ptá. To potvrzují i odpovědi v dotaznících. Žáci se ve většině případů domnívají, že jim učitel možnost volby skutečně dává.

Podle pozorování je patrné, že pan učitel Michal reflexi během hodin ve většině případů dělá. Sám dodává, že pomocí ní získává důležitou zpětnou vazbu od žáků, jak dané téma pochopili, a co se o něm dozvěděli. Ptá se žáků nejen na to, co si zapamatovali, ale také třeba, co se jim líbilo a o čem by se chtěli dozvědět více, přičemž jim doporučí další zdroje k prostudování. Mimo to, bylo pozorovatelné, že učitel s žáky

komunikuje nejen o probíraném učivu i po konci hodiny. Díky tomu může lépe rozumět náladám a postojům žákům, a tím dosáhnout lepší efektivity vzdělávání.

Učitel podle dotazníků na žáky není přísný a žáci jsou s ním převážně spokojeni. Dále se žáci domnívají, že učitel nepoužívá zvýšení hlasu příliš často, což se shoduje s mým pozorováním, neboť učitel použil zvýšeného hlasu pouze v krajních případech. Na druhou stranu učitel hovoří dostatečně nahlas a srozumitelně, takže žáci dobře slyší výklad i v zadních lavicích. Žáci v dotaznících odpověděli, že učitel často poučuje, nicméně je zajímavé, že během pozorování jsem to nezaznamenal. Žáci patrně citlivěji vnímají sklon učitele vše okomentovat. Učitel neponižuje žáky, ani nepožívá během svých hodin ironii. To se shoduje i s mým pozorováním.

Z žakovských dotazníků vyplývá, že žáky celkově předmět informatika baví, přičemž se domnívají, že to není ovlivněno způsobem komunikace jejich pana učitele. Tuto odpověď přisuzují faktu, že předmět informatika je zajímavá z větší míry sám o sobě, což je dáno jejich vnitřní motivací žáků. Dle mého pozorování se žáci zapojují do výuky a dobře komunikují s učitelem.

9.5 Výsledky výzkumu na ZŠ Lázeňská

Dá se říci, že pan učitel Michal využívá ve větší míře efektivní komunikaci. Z neefektivní komunikace používá zvýšení hlasu (pro okřiknutí – napomenutí vyrušujícího žáka) a direktivní příkazy. Direktivní příkazy však, jak bylo zmíněno výše, slouží k instruktáži a pokynům pro žáky, tudíž nemají podle mého přesvědčení negativní dopad na výuku ani zájem žáků. Zvýšení hlasu je používáno v rámci přiměřených mezí a nemá negativní dopad na oblíbenost učitele ani nesnižuje zájem žáků o předmět. Zájem je zde dobře patrný, neboť bylo naplněno hned několik kritérií, které jsem si předem stanovil. Žáci se aktivně zapojují do výuky, aktivně komunikují s učitelem a kladou doplňující otázky. Během mého pozorování nastaly i situace, kdy žák přišel s vlastním řešením problému a došel tak ke správnému výsledku. Žáci během vyučování z větší míry nevyrušují a reagují na dotazy učitele, což také naznačuje jejich zájem o předmět.

Na základě žakovských dotazníků vyplývá, že žáci mají pocit, že způsob komunikace učitele neovlivňuje jejich zájem o předmět. Žáci však zájem jeví. Efektivní způsoby komunikace učitele informatiky tedy bezesporu přispívají k jejich zájmu, ale nejedná se podle všeho o jediný faktor, který na tom má svůj podíl. Můžeme si povšimnout, jak

obtížné je vystihnout pravou příčinu tohoto jevu. Je možné, že žáci si neuvědomují způsob efektivní komunikace učitele, která ve svém pravém důsledku zvyšuje jejich zájem o předmět? Nebo žáci mají k předmětu vztah bez ohledu na učitele? V tomto případě můžeme usuzovat, že komunikace pana učitele Michala není vnímána ze strany žáků jako určující faktor jejich zájmu.

10 Pozorované rozdíly v komunikaci v informatice a anglickém jazyce

Komunikace v samotných předmětech má jistá specifika. Je nutné rozlišovat předměty s požadavkem na aktivní jazykovou komunikaci a předměty nejazykové. Za tohoto předpokladu musíme brát zřetel na výběr komunikačních prostředků v předmětech nezaložených na rozvíjení jazyka a práci s ním.

Konkrétně předmět informatika je specifický příklad. Uspořádání učebny je zde podřízeno umístění hardwaru. Lavice jsou typicky ve třídě situovány do řad, kde jsou vedle sebe umístěny jednotlivé počítače. Avšak setkal jsem se i s rozložením do tvaru písmene U. V každém případě je zde minimalizován oční kontakt s vyučujícím. Žáky totiž neustále „svádí“ monitory počítačů. V některých případech to učitelé řeší tím, že například v teoretických hodinách žáci počítač vůbec nesmí zapnout. Což považuji za rozumné. Nicméně zde zůstává problém, že žáci se mohou za monitorem počítače „schovat“. Učebna je mnohdy přeplněná lavicemi a počítači, proto prakticky znemožňuje učitelův pohyb po třídě. Toto uspořádání třídy jsem pozoroval zejména na ZŠ Smrčina, kde učitel nemohl snadno projít třídou, aby se dostal ke konkrétnímu žákovi. Pokud chce učitel v takové třídě s žáky komunikovat, žáci jsou nuceni koukat na učitele buď skrz mezery mezi monitory, nebo koukat přes ně.

Učebny anglického jazyka bývají zpravidla menší, lavice mohou být umístěny v závislosti na učitelových preferencích. Klasicky to pak může být rozmístění do řad, písmene U, ale často se setkáváme i se spojením dvou lavic, žáci pak mohou lépe pracovat ve skupinkách čtyř žáků. Tato varianta může způsobit, že v některých třídách jsou žáci také zády k učiteli. To někdy snižuje jejich pozornost.

Další významný rozdíl je při komunikaci samotné. V předmětu zaměřeném na výuku jazyka musí učitel dbát na správnost žákovského projevu. V nejazykovém předmětu

jako je právě informatika, učitel rovněž dbá na správný žakovský projev, ale je zřejmé, že to zde není primárním cílem.

Žakovské projevy a formy komunikace lze pozorovat i při práci ve dvojicích nebo skupinách. Vždy jde přitom o to, aby žáci komunikovali (pokud možno anglicky) a došli přitom ke společnému cíli. Jde nám především o schopnost dorozumění se, a proto je důležité rozvíjet schopnosti vzájemné interakce. Při informatice se tak často s prací ve dvojicích a skupinách nesetkáváme.

Zatímco během hodin anglického jazyka se soustředíme na žákův projev písemný a ústní, při informatice klademe důraz především na znalosti a dovednosti prokázané při tvorbě práce na počítači nebo v testu.

Rozdíly v těchto předmětech jsou patrné i na testování žáků. Při angličtině testování probíhá kromě písemné formy ze značné části i ústně. Hodnocení žáků v cizím jazyce je náročnější, protože na konci pololetí má jedna výsledná známka vypovídat o žakově slovní zásobě, hlasovém projevu, správném užití gramatiky apod. Během svého pozorování jsem si povšiml náročnosti, která spočívá v množství poruch, kterými žáci mohou trpět. Například specifické poruchy učení jako jsou dyslexie (specifická porucha čtení) či dysortografie (specifická porucha pravopisu) jsou poruchy, které by učitel jazyka měl zohledňovat a u žáků s těmito poruchami by měl preferovat alternativní způsoby zkoušení, například ústní.

V informatice jsem se s ústním zkoušením ve velké míře nesetkával. Testování žáků z informatiky bývá vedeno formou tvorby samostatné práce, která musí splňovat učitelem zadaná kritéria nebo formou testu. Učebna informatiky nabízí učitelům možnost vyplňování testů na počítačích. Testy na počítači během hodin informatiky mají své výhody i nevýhody. Mezi výhody patří například možnost zvětšení písma pro žáky s poškozením zraku nebo třeba automatické vyhodnocování testů. Na druhé straně stojí problémy se „záseky“ počítače nebo internetu. Vzhledem k tomu učitelé často mohou přistoupit k variantě klasického písemného testu na papír.

11 Shrnutí výsledků výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole se pokusím analyticky popsat jednotlivé učitele a krátce interpretovat mnou pozorované jevy.

Paní učitelka Jana (anglický jazyk) – Paní učitelka používá při svém vyučování prvky efektivní komunikace, což se považuje dle odborné literatury za žádoucí. Současně se žáci aktivně zapojují do výuky a příliš nevyrušují. Byl zjištěn současný výskyt kritérií, dle kterých usuzuji, že žáci mají o předmět zájem. A současně se vyskytovala efektivní komunikace učitele.

Paní učitelka Iva (anglický jazyk) – Objevuje se výskyt kritérií, který nasvědčuje, že žáci mají o předmět zájem. Paní učitelka používá většinou efektivní formy komunikace. Nicméně není zřejmé, že komunikace je hlavní faktor, který zvyšuje zájem žáků o předmět. Osobně se domnívám, že se do popředí dostávají další faktory jako vnitřní motivace žáků.

Pan učitel Ludvík (informatika) – Velmi často pan učitel využívá prvky neefektivní komunikace (zejména ironie a zvyšování hlasu). I přes to však žáci odpověděli, že je předmět baví. Není možné konstatovat, že časté užití neefektivních forem komunikace snižuje zájem žáků o předmět. Možnou interpretací těchto výsledků je, že žáci mají o předmět zájem, bez ohledu na komunikaci učitele.

Pan učitel Michal (informatika) – Pan učitel používá během svých hodin prvky efektivní komunikace. Žáci se však nedomnívají, že komunikace učitele zvyšuje zájem o předmět. Výsledky lze interpretovat tak, že komunikace není řídicím faktorem jejich zájmu.

Na základě mého pozorování, rozhovorů a odpovědí, označuji jako nejkomunikativnější sedmý ročník na škole ZŠ Listová. Zde učí paní učitelka Jana. Paní učitelka využívá během své komunikace prvky, které zvyšují efektivitu komunikace a žáci na to dobře reagují. Přisuzuji to především její dlouholeté praxi a entusiasmu pro učitelské poslání. Žáci mají o výuku zájem a aktivně se zapojují. Všem ještě napomáhá fakt, že se ve třídě nevyskytují žáci, kteří by narušovali chod hodiny. Žákovské dotazníky potvrdily, že způsob komunikace učitele ovlivňuje jejich zájem o předmět. Toto tvrzení navíc podporují i výsledky pozorování, kde docházíme ke shodě s odbornou literaturou.

V průběhu celé práce jsem se snažil soustředit na prvky, které jsou pro můj výzkum zajímavé. Vše jsem postupně popsal v praktické části výše. Navzdory dostatečnému množství dat se mi nepodařilo u všech učitelů uspokojivě odpovědět na výzkumnou otázku.

12 Diskuze

Během zpracovávání dat bylo čím dál výraznější, že ačkoliv jsem se v práci snažil zaměřit především na kvalitu, nikoliv na kvantitu, množství dat, které jsem získal z pozorování dotazníků a rozhovorů je poměrně velké. Proto jsem se soustředil na nejvýraznější jevy, a ty jsem popisoval.

Samotná práce s pozorovacími archy byla v terénu poměrně náročná kvůli velkému množství podnětů ve třídě. Ačkoliv jsem původně vycházel z předpokladu, že pozorovací archy budu mít na každé pozorování připravené v tištěné podobě, rozhodl jsem se pro využití přenosného počítače. V něm jsem do tabulky jednotlivě vyskytující se jevy zaznamenal pomocí křížků. Větší množství křížků odpovídá většímu výskytu daného jevu.

Během svého pozorování jsem se potýkal s určitými problémy. Ani přímé pozorování mi totiž neumožnilo odhalit vždy všechny aspekty, které by mi spolehlivě odhalily zájem žáků o předmět. Formulace, pomocí kterých jsem stanovil šablonu svého pozorovacího archu, se ukázaly být v některých případech zavádějící. Například v sekci Pravidla komunikace: pravidlo 4.: „Naslouchající dává najevo, že věnuje pozornost učiteli“. Jak správně rozpoznat, že žák skutečně věnuje pozornost učiteli? Toto pravidlo se dalo obtížně označit pouze odpovědí ano/ne. Žáci často sedí se sklopeným zrakem, ale přitom učitele poslouchají a vnímají, aniž by po celou dobu udržovali oční kontakt. Jak posoudit, že žák dává při hodině opravdu pozor? Tiché sezení a mlčení se nám na druhé straně může jevit jako věnování pozornosti, ale nemusí nutně znamenat, že žák „vnímá“. Těžko lze pak do pozorovacího archu zaznamenat, že žák věnuje pozornost učiteli. Označil jsem tedy nakonec variantu, která u většiny žáků danou hodinu převažovala. Další problém, který přetrval, byla omezená vypovídající hodnota dat v tabulce. Někdy se stalo, že jsem jako výzkumník nebyl schopen posoudit, zda se jedná o daný výskyt jevu, či nikoliv. Rozhodoval jsem se vždy dle svého nejlepšího úsudku. Například když učitel řekne: „Sandra, would you be a speaker of your team?“ (pozn. „Sandro, byla bys mluvčím vašeho týmu?“). Má Sandra na výběr nebo se jedná

o direktivní příkaz? Po každém pozorování jsem se na případné nejasnosti ptal přímo vyučujících. Abych zajistil ještě větší míru reliability, využil jsem i rozhovoru.

Metody, které jsem pro své zkoumání využíval, jsem zaměřil z větší části na odhalování neefektivní komunikace. To se týká nejen pozorovacích archů, ale zejména dotazníků pro žáky, v kterých jsem se soustředil především na negativní jevy. Navzdory jasnému rozdělení efektivní a neefektivní komunikace se během pozorování postupně ukázalo, že toto rozdělení nemusí být vždy správné a konečné. Ačkoliv samotné pozorovací archy byly zaměřeny spíše na výskyt neefektivní komunikace, během pozorování jsem zjistil, že i to, co označuje Mešková (viz Kapitulu 10 Efektivní komunikace učitele) za neefektivní, může za daných okolností působit efektivně. To potvrzují i samotní učitelé v rozhovorech. Zejména se jedná o používání direktivních příkazů, které samy o sobě špatné nejsou, záleží ale na situaci, ve které se používají. Učitelé cítí jejich sílu v jejich jednoduchosti a výstižnosti. Žáci velmi rychle pochopí, co mají dělat.

Další poměrně často pozorovaný jev je ironie. Používání ironie patří podle Meškové (viz Kapitulu 10 Efektivní komunikace učitele) do neefektivní komunikace. Toto rozřazení se nám během pozorování několikrát potvrdilo i vyvrátilo. Pan učitel Ludvík používá ironii agresivně a vede ji proti žákům, zatímco paní učitelka Iva ji dokáže využít i pro odlehčení hodiny, nebo dokonce vybuzení žáků k lepšímu výkonu.

Na základě mého pozorování lze říci, že učitelé často poskytují žákům možnost volby, kterou žáci vítají, neboť jim dává možnost vybrat si z určitých variant. Někdy se jedná o jakousi nepsanou dohodu učitele a žáků. Touto formou lze například s žáky domluvit i termín testu. Dle slov učitelů jsou žáci potom na test lépe připravení a často v něm podají i lepší výkon.

V části pozorovacího archu označeného Pravidla komunikace a Vyučovací hodina jako interakce se dá na základě mého pozorování tvrdit, že učitelé v mém vzorku dbají na dodržování pravidel. U dodržování pravidel žáky bylo obtížné označit odpověď pouze ano-ne, neboť hodina plyne kontinuálně, a byl bych nucen toto dodržování vyznačovat například na časové křivce. Nakonec jsem tedy odpovědi hodnotil intuitivně na škále: ne / spíše ne / spíše ano / ano. Pokud by výzkumník měl zachytit všechny jevy, musel by využít videozáznam (Šed'ová at al, 2012).

Výzkumný vzorek tvořili 4 učitelé, snažil jsem se soustředit na každého zvlášť, abych dosáhl kvalitativního výsledku. U každého učitele jsem získal množství informací, které se shodovaly s výpověďmi v jednotlivých dotaznících. Tento způsob se mi osvědčil, neboť jsem získal informace ucelené a srozumitelné. Dotazníky pro učitele jsem zvolil zejména kvůli jejich časové dostupnosti. Mým požadavkem totiž bylo, aby učitel měl čas se nad otázkami zamyslet. Učitelské povolání je velmi časově náročné, což byl další důvod, proč jsem volil variantu elektronického dotazníku. Dotazníky jsem učitelům rozeslal a nechal jsem na nich, kdy mi odpovědi pošlou. Primárně se shodovaly s tím, co jsem se od učitelů dozvěděl již v krátkých rozhovorech před a po jednotlivých pozorováních, takže byla zajištěna jejich reliabilita. Z těchto dotazníků jsem čerpal informace do praktické části práce, a následně vše porovnal a propojil s teorií z literatury.

Analýza žákovských dotazníků bylo poměrně časově náročné. Žákovské odpovědi bylo nutné spočítat a následně porovnat počet odpovědí. Pro přehlednost bylo nutné vyplněné dotazníky převést do elektronické podoby. Počet odpovědí, které převažovaly, nakonec rozhodly o celkové odpovědi na otázku (celkově ano / celkově ne). Tato metoda bohužel poněkud generalizuje výsledky, nicméně pro naše účely je vhodná. Je zřejmé, že všichni žáci nebudou mít nikdy stejný pohled, ale nám jde o to, kde se nejvíce shodují.

Během dotazování učitelů jsem nepoužil diktafon ani jiné záznamové zařízení. Při pozorování ve třídách jsem taktéž tuto techniku nevyužíval, a to z důvodu možného šumu, který by ztěžoval vnímání hlasu učitele i žáků. Dále jsem také nepoužíval videozáznam z jednotlivých pozorování, jelikož jsem viděl překážku v požadavku na písemný souhlas zákonných zástupců žáků, abych je mohl při výuce natáčet. Časově i administrativně by shromažďování těchto souhlasů zbrzdilo výzkum. Proto jsem přistoupil k metodě zapisování do pozorovacích archů.

Pro další výzkum obdobného tématu bych navrhoval výzkumný experiment, který by odhalil ještě více, do jaké míry efektivní výroky učitele ovlivňují zájem žáků o předmět. Pozorování by se mohlo zahájit stejně jako v mém případě. Po několika následcích by se výzkumník domluvil s učitelem, aby do své výuky zařadil některé z efektivních výroků dle odborné literatury. Po dalším pozorování by se ukázalo, zda aplikace těchto frází zanechala na žácích nějakou stopu. Bylo bych však nutné brát v potaz, že takový experiment by vyžadoval delší časový rozsah, aby přinesl kvalitativní výsledky.

13 Závěr

Ve své práci jsem se zabýval komunikací mezi učiteli a žáky na 2. stupni základní školy. Konkrétně jsem se snažil najít vztah mezi komunikací učitele a zvyšováním zájmu žáků o předmět. Na začátku práce jsem si stanovil výzkumnou otázku, a za pomoci kvalitativních i kvantitativních metod jsem se snažil o její zodpovězení. Připravil jsem otázky pro učitele, vypracoval jsem pozorovací archy pro zaznamenávání dat přímo v hodinách a připravil dotazníky pro žáky. Informace, které jsem získal, jsem pečlivě porovnával s odbornou literaturou. Zvláště jsem se soustředil na využití efektivní a neefektivní komunikace během vyučovacích hodin.

V průběhu výzkumu jsem se čím dál více utvrzoval ve složitosti úkolu, který jsem si určil. Ve své výzkumné otázce jsem se ptal, zda efektivní komunikace zvyšuje zájem žáků o předmět. Výzkum je kvalitativní a výzkumný vzorek tvořily čtyři třídy, a tedy nevylučuje, že výsledky jiných škol, učitelů a tříd mohou vypadat jinak. S ohledem na poměrně úzký kvalitativní výzkum mé práce, docházím k závěru, že způsob mluvy učitele s využíváním prvků efektivní komunikace vždy nezvyšuje zájem žáků o předmět. Dle mého názoru a pozorování jsem zjistil, že zde figurují i další faktory, mezi něž patří například vnitřní motivace. Ta však může být efektivní komunikací ze strany učitele podpořena. Efektivní komunikace tedy není primárním prvkem pro zvyšování zájmu o předmět. Nazval bych ji spíše podpůrnou a rozvíjející složkou u žáků, kteří již mají předpoklady a vnitřní zájem se aktivně podílet na výuce. Pokud žáci nebudou spolupracovat a mít zájem být motivováni, pak je zřejmé, že efektivní komunikace nemůže fungovat.

Tato práce může být přínosná pro všechny učitele, kteří se zajímají o vztahy mezi komunikací a zájmem žáků o předmět.

14 Seznam použité literatury

14.1 Monografické publikace

- [1] DEVITO, Joseph A. (2008). *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
- [2] DVOŘÁK, Dominik. (2005). *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-556-3.
- [3] FONTANA, David. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka učitele. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- [4] FRIEDRICH, W. G.; GALVIN, K. M.; BOOK, C. L. (1976). *Growing Together...: Classroom Communication*. Columbus, Ohio: Merrill. ISBN 978-06-7508-644-8.
- [5] GAVORA, Peter. (1998). *Malí medziveľkými: Žiaci rozprávajúci dialektom*. In Transmise kultury a škola. Cahiersdu CEFRES, 1998, č. 15, s. 73-78
- [6] GAVORA, Peter. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- [7] GAVORA, Peter. (2007). *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2327-7.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1369-4
- [9] JANÍK, Tomáš a Milada RABUŠICOVÁ / Editor Jan PRŮCHA. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [10] LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie. (2. aktualiz. vyd.)* Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- [11] MAREŠ, Jiří. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

- [12] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1989). *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-21854-7.
- [13] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- [14] MARTINEC, Lubomír. (2007) *Motivace, aspirace, učení II: hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajevou diferenciaci*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-802-1105-430.
- [15] MEŠKOVÁ, Marta. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [16] NELEŠOVSKÁ, Alena. (2005) *Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Vyd. 1.* Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [17] ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK R. a ŠALAMOUNOVÁ Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.
- [18] VÁGNEROVÁ, Marie. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [19] VYBÍRAL, Zbyněk. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80–7178–998–4.

14.2 Rukopisy

- [1] ŠLÉDROVÁ, Jasňa. (1994). *Realizace záměru mluvího v pedagogické komunikaci*. Praha. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

15 Seznam příloh

Příloha 1 – Pozorovací arch

Příloha 2 – Online dotazník

Příloha 3 – Dotazník pro žáky

Příloha 4 – Výsledky žákovských dotazníků

Příloha 1 – Pozorovací arch

Ukázka šablony pozorovacího archu část 1

Číslo pozorování: /15 Datum: Základní škola: Ročník:

Neefektivní komunikace											
Neefektivní komunikace		Počet výskytů				Neefektivní komunikace		Počet výskytů			
1.	Výčitky, obviňování („Ty nikdy...Ty pořád...”)					7.	Vyhrožování („Přestaň, nebo si promluvím s rodiči...”)				
2.	Poučování, vysvětlování a moralizování („Měl by sis uvědomit, že...”)					8.	Hlasitý verbální projev, křik				
3.	Nářek, citové vydírání („Já kvůli tobě...”)					9.	Porovnávání („Vezmi si příklad z...”)				
4.	Zdůrazňování vlastních zásluh („Já se tu snažím, obětuji se a ty...”)					10.	Řečnické otázky („Copak ty nechceš...?”)				
5.	Nálepkování („Ty jsi takový a takový...”)					11.	Urážky, ponižování („Ty jsi ale hloupý...”)				
6.	Direktivní příkazy („Udělej... Běž a udělej!”)					12.	Ironie, shazování („No ty jsi génus! Ty ses zase vyznamenal!”)				

Efektivní komunikace											
Efektivní komunikace		Počet výskytů				Efektivní komunikace		Počet výskytů			
1.	Popis, konstatování („Vidím, že ...,Slyším, že..., Cítím, že...”)					4.	Možnost volby („Uděláš to tak nebo tak? Tehdy nebo tehdy? Sám nebo ti pomůžu nebo ti ostatní pomohou?”)				
2.	Informace, oznámení („Je třeba..., Toto uděláme tak a tak..., Pomůžte když...”)					5.	Technika dvou slov („Eduarde, přezůvky.”)				
3.	Vyjádření vlastních potřeb, očekávání („Potřebuji, aby..., Pomohlo by mi, kdyby..., Očekávám, že...”)					6.	Prostor pro spoluúčast a aktivitu druhého („Co s tím teď uděláme? Co navrhuješ? Co si o tom myslíš?”)				
						7.	Další...				

Ukázka šablony pozorovacího archu část 2

Číslo pozorování: ____/15 Datum: _____ Základní škola: _____ Ročník: _____

Pravidla komunikace				
	Stanovení pravidla	Učitel dbá na dodržování pravidla (jak? Kdy?)	Žáci dodržují pravidlo (Jak? Kdy?)	Poznámka
1.	Není dovoleno skákání do řeči (používají se nonverbální signály jako zvednutí ruky atd.)			
2.	Není přístupný paralelní rozhovor více lidí zároveň (mimo skupinovou práci či povolení učitele)			
3.	Partneři (učitel a žáci) se střídají v rolích hovořícího a naslouchajícího			
4.	Naslouchající dává najevo, že věnuje pozornost hovořícímu.			

Vyučovací hodina jako interakce				
	Stanovení pravidla	Učitel dbá na dodržování pravidla (jak? Kdy?)	Žáci dodržují pravidlo (Jak? Kdy?)	Poznámka
5.	Žáci odpovídají na otázky učitele			
6.	Žáci kladou učiteli otevřené otázky			
7.	Žáci komunikují o probíraném tématu s učitelem			
8.	Učitel si vyhradí v hodině čas na reflexi.			

Příloha 2 – Online dotazník

Ukázka vyplněného online dotazníku (ZŠ Listová, paní učitelka Jana) str. 1/4

Odpovědi nelze upravovat

Dotazník pro učitele

Předem Vám děkuji, že jste si našli čas na tento "krátký" dotazník, který mi umožní získat cenné informace, jež budou použity pro účely diplomové práce, ve které se zabývám formami pedagogické komunikace v předmětech anglický jazyk a informatika.

Které z uvedených předmětů vyučujete? *

☒ Anglický jazyk

☐ Informatika

Jak si představujete ideální hodinu? Co by při takové hodině podle Vás nemělo chybět? *

V ideální hodině procvičíme všechny jazykové dovednosti: speaking, reading, listening and writing.

Jsou vaši žáci komunikativní (ve smyslu učitel-žák)? *

Obecně ano, ale záleží na konkrétní skupině. Jistě se na tom podílí také fakt, že někteří žáci jsou introverti a někteří naopak extroverti. Jejich poměr se ve skupinách (třídních kolektivech) liší. Myslím si ale, že u mých žáků převládá ta lepší varianta, tedy schopnost se mnou komunikovat.

Myslíte, že to můžete jako učitel ovlivnit? Pokud ano, jak? *

Jednoznačně je potřeba zaujmout. Přicházím pozitivně naladěná, přináším zajímavé téma, využívám verbální i non-verbální způsoby komunikace. Ano takto lze ovlivnit úspěšnost interpersonální komunikace, ale nebude to fungovat s každým. Některé děti jednoduše nezaujmeme!

Ukázka vyplněného online dotazníku (ZŠ Listová, paní učitelka Jana) str. 2/4

Co si představujete pod pojmem efektivní komunikace? *

K takové komunikaci musíte získat zájem protistrany a to tak, že přijdete např. se zajímavým tématem a jistě bude hrát velkou roli schopnost naslouchat. Touto schopností si myslím můžeme získat cenné informace, tedy zpětnou vazbu.

Myslíte si, že během vyučování používáte výroky, které vedou k efektivní komunikaci? *

Myslím si, že hodně chválím. Pochvalu vidím jako klíčový prostředek k motivaci žáků a k efektivní komunikaci.

Máte nějaké vyzkoušené metody, které podle Vás přispívají ke zlepšení komunikace mezi žákem a učitelem? *

Velice důležitý je oční kontakt, natočení se, jít do podřepu na úroveň dítěte. Pokud zkouším u tabule, děti mají k dispozici židli, sedí tedy stejně jako já. Práce s hlasem - hlasitě, tiše, vesele, smutně, naštvaně... . Příjemná intonace, souhlasné pokývání, potlesk.

Absolvoval jste nějaký druh školení týkající se efektivní komunikace? Cítíte díky němu nějaké zlepšení ve svých hodinách? *

Bohužel ne. Asi se poohlédnu.

Domníváte se, že lze efektivní komunikací docílit požadovaného výsledku? Proč a za jakých okolností? *

Jistě lze, ale musí to být oboustranná chuť.

Ukázka vyplněného online dotazníku (ZŠ Listová, paní učitelka Jana) str. 3/4

Co si myslíte, že jako učitel děláte opravdu dobře? *

Po letech praxe stavím svoji práci na slušném a přátelském chování k žákům. To se ale nevylučuje s faktem, že je potřeba to doplnit důsledností a "přísností"(požadavky). Ráda pak slyším od rodičů jak mě děti doma komentují jejich děti: "Ona je přísná, ale hodná."

Kde podle vás máte rezervy a co potřebujete k jejich překonání? *

Celý svůj profesní život hledáme tu správnou cestu. Jistě se to může podařit. Čemu bych se měla vyhýbat je negativní hodnocení před třídou. Např. "Ty jsi líná." nebo vnucování vlastních hodnot jako: "Jazyky budeš potřebovat." Pro někoho je tato kritika kontraproduktivní. Ráda bych tedy byla schopna odhadnout jedince, kterým je podobné věty zbytečné říkat. Oni totiž po žádné změně netouží. Jsou nepřesvědčitelní! Určitě by neuškodil nějaký seminář na podporu efektivní komunikace.

Osvědčil se vám některý z uvedených způsobů komunikace? *

- ☒ Popis, konstatování („Vidím, že ...,Slyším, že..., Cítím, že...”)
- ☐ Informace, oznámení („Je třeba..., Toto uděláme tak a tak..., Pomůže když...”)
- ☐ Vyjádření vlastních potřeb, očekávání („Potřebuji, aby..., Pomohlo by mi, kdyby..., Očekávám, že...”)
- ☒ Možnost volby („Uděláš to tak nebo tak? Tehdy nebo tehdy? Sám nebo ti pomůžu nebo ti ostatní pomohou?”)
- ☐ Technika dvou slov („Eduarde, přezůvky.”)
- ☒ Prostor pro spoluúčast a aktivitu druhého („Co s tím teď uděláme? Co navrhuješ? Co si o tom myslíš?”)

Rozeberte jak se Vám osvědčily vybrané způsoby komunikace. *

V hodinách je potřeba používat veškeré smysly, ale i srdce a rozum. Jsi hotov, podívej se na mě. Až budou mít všichni rozhovor přečtený bude ve třídě úplné ticho, to je signál, že máte hotovo.

Možnost volby je skvělá. Budete pracovat ve dvojicích, nebo ve skupinách? Kolik času na to potřebujete? Připravte si povídání o...Pokud chcete, můžete si napsat tzv. help list (seznam slov, která vám pomou hovořit plynule). Skupinková práce je skvělá na trénování spoluúčasti.

Použil(a) jste někdy jiný způsob komunikace, který se Vám osvědčil jako funkční? *

Ano, pokud byla třída hlučná při mém příchodu, použila jsme metodu náhlé dramatické změny, která zatím vždy fungovala. Vcházím do třídy, nemluví, chopím se křídý a veškeré instrukce podávám prostřednictvím tabule v anglickém jazyce. Neznamená to, že žáci nemluví. Mohou třeba číst nahlas (podle mých instrukcí), odpovídat na otázky, udělat cvičení na procvičení gramatiky a tak dostávám zpětnou vazbu. Nikdy nebylo nutné takto pracovat celou hodinu. Ve třídě byl úžasný klid na práci a žáci si během celé neočekávané akce potrénovali čtení s porozuměním (instrukce z tabule). Tímto způsobem práce se ale musí šetřit, přestalo by to, myslím si, fungovat.

Existuje nějaký tip, nebo rada, která Vám obvykle pomáhá vylepšit vyučovací hodinu, a chtěl byste ji poradit svým kolegům učitelům v daném předmětu?

Vždy přicházet pokud možno pozitivně naladěni a dobře připraveni.

Příloha 3 – Dotazník pro žáky

Ukázka šablony žákovského dotazníku str. 1/2

Žákovský dotazník

Ročník:

Datum:

Dotazník, který se Vám dostává do rukou je jakýmsi malým průzkumem, který snad v budoucnosti přispěje ke zkvalitnění podmínek vzdělávání. Dovolte mi, abych Vám tímto předem poděkoval za čas, který věnujete jeho vyplnění. Odpovídejte prosím zcela upřímně, neboť dotazník je absolutně anonymní a sběr informací bude využit jako podklad pro diplomovou práci.

1) Můžeš o sobě říci, že tě baví předmět anglický jazyk?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

2) Myslíš si, že to ovlivňuje způsob komunikace tvého učitele anglického jazyka?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

3) Myslíš si, že je tvůj učitel přísný?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

4) Jsi spokojený se svým učitelem?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

5) Myslíš si, že tvůj učitel používá často zvýšení hlasu ?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

6) Myslíš si, že tvůj učitel používá často „vyhrožování“ (Např.: Přestaň, nebo si promluví s rodiči!)?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

7) Myslíš si, že tvůj učitel často poučuje?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

8) Myslíš si, že tvůj učitel uráží nebo ponižuje žáky?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

9) Myslíš si, že tvůj učitel používá ironii? (Např.: „No ty jsi ale génius!“)

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

Ukázka šablony žákovského dotazníku str. 2/2

Žákovský dotazník

Ročník:

Datum:

10) Myslíš si, že tvůj učitel dává žákům možnost volby (Např.: „Uděláš to tak nebo tak?“)?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

11) Myslíš si, že se během hodin angličtiny objevuje skákání do řeči?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

12) Myslíš si, že žáci narušují chod hodiny tím, že mluví "jeden přes druhého"?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

13) Myslíš si, že během hodiny většinu času mluví pouze učitel?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

14) Myslíš si, že žáci věnují pozornost učiteli?

ne	spíše ne	spíše ano	ano
----	----------	-----------	-----

Příloha 4 – Výsledky žákovských dotazníků

Výsledky žákovských dotazníků na škole ZŠ Listová:

Škola	ZŠ Listová
Ročník	7
Učitel	Jana
Předmět	Anglický jazyk
Počet žáků	15

Číslo otázky	Odpověď				
	ne	spíše ne	spíše ano	ano	nevyplnil
1.	0	2	7	6	0
2.	1	4	10	0	0
3.	6	9	0	0	0
4.	0	0	1	14	0
5.	1	13	1	0	0
6.	12	3	0	0	0
7.	7	4	4	0	0
8.	15	0	0	0	0
9.	7	6	2	0	0
10.	2	2	11	0	0
11.	7	7	1	0	0
12.	4	4	6	1	0
13.	3	9	3	0	0
14.	0	0	14	1	0

celkově ne	celkově ano	nerozhodně
	✓	
	✓	
✓		
	✓	
✓		
✓		
✓		
✓		
	✓	
✓		
✓		
✓		
	✓	

Výsledky žákovských dotazníků na škole ZŠ Smrčina:

Škola	ZŠ Smrčina
Ročník	9
Učitel	Iva
Předmět	Anglický jazyk
Počet žáků	12

Číslo otázky	Odpověď				
	ne	spíše ne	spíše ano	ano	nevyplnil
1.	0	4	3	5	
2.	4	4	1	2	1
3.	8	4	0	0	
4.	0	3	3	6	
5.	1	7	3	1	
6.	9	2	0	1	
7.	3	1	6	1	1
8.	11	0	0	0	1
9.	2	2	3	4	1
10.	0	2	7	2	1
11.	1	2	3	5	1
12.	0	1	3	6	2
13.	2	3	4	1	2
14.	1	3	5	1	2

celkově ne	celkově ano	nerozhodně
	✓	
✓		
✓		
	✓	
✓		
✓		
	✓	
✓		
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
		✓
	✓	

Výsledky žákovských dotazníků na škole ZŠ Smrčina:

Škola	ZŠ Smrčina
Ročník	9
Učitel	Ludvík
Předmět	Informatika
Počet žáků	13

Číslo otázky	Odpověď				
	ne	spíše ne	spíše ano	ano	nevyplnil
1.	1	5	1	6	
2.	1	2	2	7	1
3.	0	2	7	4	
4.	1	1	1	10	
5.	0	0	2	11	
6.	3	4	1	5	
7.	3	2	2	5	1
8.	0	2	4	6	1
9.	3	1	3	6	
10.	1	1	7	3	1
11.	2	1	6	3	1
12.	1	2	3	6	1
13.	0	0	5	7	1
14.	4	7	0	2	

celkově ne	celkově ano	nerozhodně
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
✓		
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
✓		

Výsledky žákovských dotazníků na škole ZŠ Lázeňská:

Škola	ZŠ Lázeňská
Ročník	8
Učitel	Michal
Předmět	Informatika
Počet žáků	22

Číslo otázky	Odpověď				
	ne	spíše ne	spíše ano	ano	nevyplnil
1.	3	4	0	15	
2.	10	5	5	2	
3.	12	8	2	0	
4.	0	3	4	15	
5.	11	4	3	4	
6.	13	8	1	0	
7.	4	5	6	7	
8.	11	10	1	0	
9.	7	8	4	3	
10.	0	4	8	10	
11.	0	2	11	9	
12.	1	3	8	10	
13.	3	5	7	7	
14.	0	6	10	6	

celkově ne	celkově ano	nerozhodně
	✓	
✓		
✓		
	✓	
✓		
✓		
	✓	
✓		
✓		
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	